

# A TANÍTÓKÉPZÉS MÚLTJA, JELENE IV. – A TANÁRKÉPZÉS MÚLTJA, JELENE I.



Szombathely  
2019



Szerkesztette:  
Kovácsné Tóth Tímea

A tanulmányokat lektorálta:  
dr. Gáspár Mihály professor emeritus  
dr. Koós Ildikó adjunktus  
dr. Tölgyesi József a Neveléstörténet főszerkesztője

A kiadást gondozta:  
ELTE PPK PPI-Szombathely



**elte | ppk**

Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Pedagógiai és Pszichológiai Kar  
Pedagógiai és Pszichológiai Intézet –  
Szombathely

A tanulmányok tartalmáért a szerzők felelnek.

ISBN: 978-615-5753-22-0

Kiadja:

  
Savaria University Press

## TARTALOMJEGYZÉK

<b>Székely Klára:</b> .....	5.
Tudomány, művészet és oktatásfinanszírozás a magyar reneszánsz zenitjén	
Társadalmi felelősség, avagy Mátyás és a deákok esete 1458 -1490	
<b>Kovács Kata</b> .....	13.
A Notre Dame Női Kanonok- És Tanító-Rend Zalaegerszegi Tanítónőképzőjének rövid története	
<b>Molnár Béla:</b> .....	21.
Szerzetesnővérek a tanítóképzés szolgálatában	
<b>Pásztor Enikő</b> .....	27.
60 éves a német nemzetiségi óvodapedagógus-képzés Sopronban	
<b>Nemes József:</b> .....	41.
A technika szakos tanárképzés 35 éves története és jelene Szombathelyen	
<b>Györe Géza:</b> .....	58.
Zsolnai József a pedagógiai szaklapok alapítója és ezek helye és szerepe életművében	
<b>Sütő-Sári Tünde–Tihanyi Viktória–Varga Krisztina–Vörös Andrea:</b> .....	65.
Lépésről lépésre ... Szóról szóra A mozgás- és beszédfejlődés összefüggései	
<b>Simon Katalin:</b> .....	77.
Verstanulás, -tanítás – kicsit másképp (Tanulási stílushoz igazított módszerek)	
<b>H. Ekler Judit:</b> .....	88.
A testnevelés szakmódszertan generációs tükrében	
<b>Németh László:</b> .....	96.
Okostelefonnal a környezetben. Egy környezet- és természetvédelmi vetélkedő bemutatása	
<b>Langerné Buchwald Judit:</b> .....	111.
Alternatív iskolák – iskola alternatívák napjainkban	
<b>Tóth Csaba:</b> .....	118.
A vasszécsenyi Plein air Művésztelep és előzményei	
<b>Kovács Tamás:</b> .....	124.
A befogadó környezet sajátosságai a pedagógiai innovációban	
<b>N. Tóth Ágnes:</b> .....	136.
A pedagógusok reflexióinak (szak)nyelvi sajátosságai	
<b>Velics Gabriella:</b> .....	146.
Tudományon innen és túl - ambivalens körkép a nők helyzetéről az Európai Unióban	
<b>Hábli Olga:</b> .....	161.
Tanárok, tanulók és szülők attitűd vizsgálata Zala megye két integráló általános iskolájában	
<b>Vincze Szilvia:</b> .....	171.
ELTE SEK alapszakosok: a tanulmányaikat sikeresen befejezők és a lemorzsolódók (2006-2017)	

## SZÉKELY KLÁRA

### TUDOMÁNY, MŰVÉSZET ÉS OKTATÁSFINANSZÍROZÁS A MAGYAR RENESZÁNSZ ZENITJÉN

#### TÁRSADALMI FELELŐSSÉG, AVAGY MÁTYÁS ÉS A DEÁKOK ESETE 1458 – 1490

*A reneszánsz egyik fő jellemzője, hogy egyre nagyobb teret enged az egyéni teljesítménynek. A mindennapi életben a reneszánsz uralkodók személyes indíttatásától a hétköznapi emberek életéig hatott a minél nagyobb teljesítményre való törekvés. Corvin Mátyás olyan uralkodó volt, aki mindenben megfelelt a reneszánsz elvárásoknak. Törekvése arra, hogy a hatalmát megerősítse együtt járt azszal is, hogy a korszellemnek megfelelő magas műveltségű királyi központtá tegye udvarát. Ehhez és nagybatalmi politikai törekvéseihez kellő mennyiségű pénzeszközre is szüksége volt. 1467-es pénzügyi reformjának jelentősége túlmutat azon a pusztán királyi törekvésen, hogy több jövedelmet akar az uralkodó. Céljai eléréséhez a király igénybe vette az itáliai egyetemeken tanuló magyar ifjak szolgálatait, amikor diplomáciai és kereskedelmi feladatokat bízott rájuk. A pénzügyi reformok eredménnyel jártak, Mátyás jövedelmei nemcsak a magyar királyok bevételeihez képest, de – figyelembe véve az ország gazdasági fejlettségét – a nyugati uralkodókéhoz képest is tekintélyesek voltak.*

**Kulcsszavak:** Hunyadi Mátyás, társadalmi felelősség, tudományfejlesztés, oktatásfinanszírozás

„Hol a fejedelem a művészetnek bármi nemét annyira kedveli, mint Mátyás az építészetet, ott a mecénásoknak egész serege támad.”

Eötvös József Pest, 1847.

#### A társadalommal szembeni felelősség gondolata

A társadalommal szembeni felelősség kérdésének feltételekor a hangsúly alapvetően korunk gazdasági szervezeteire, vállalataira helyeződik. Gondolatindító kérdésként a következőket fogalmazhatjuk meg: Mit jelent a felelős társadalom a XX. század előtti korokban? A társadalom vezetőjének, vezetőinek személyisége, cselekedetei alakítják-e a társadalom képét? Hunyadi Mátyás művészetek iránti szeretete mit jelentett a kor társadalma számára? Szokatlannak tűnhet a társadalmi felelősség témájában egy középkori uralkodó tevékenységének vizsgálata. Erre a gondolatra megfelelő választ Angyal Ádám munkáiban találunk, mely szerint a felelős viselkedés nyomai a gazdaságtörténetben mindig is tetten érhetők. Az alattvalókról való gondoskodás a történelem minden önkényuralmi rendszerében bizonyos értelemben elvárt szokás, sőt törvény is volt. Hasonlóképp a szegények vagy a művészetek támogatása az adományozás a tehetősebbek részéről évezredes hagyomány. (Angyal, 2009)

Ez a megállapítás harmonizál azzal a gondolkodással, amely a társadalom érdekében végzett tevékenységet önzetlennek, mások érdekében megvalósítotttnak tekinti. A társadalmi felelősségvállalás kétségtelenül áldozatvállalás. Jelentheti tényleges anyagi eszközök felajánlását valamilyen társadalmi célra. (Szérediné Kiss, 2013)

A felelős társadalom fogalmának megközelítése a közgondolkodásban a közösségi gondoskodást jelenti azokról, akik nem tudják magukról megfelelő módon ellátni, óvni. A közgazdászok oldaláról ugyanezen fogalom olyan cselekvést jelent, amely során a gazdaság a környezettől és a társadalomtól elvont erőforrásokból a társadalom számára hasznos termékeket állít elő, valamint a vállalatok támogatják a társadalmat élhetőbbé, élvezhetőbbé tevők tevékenységét. Politikai oldalról való megközelítésben a felelős társadalom a döntéshozók felelősségét a társadalom egészének érdekében végzett tevékenységüket, valamint az állampolgári közösségek öngondoskodását jelenti.

A rendelkezésre álló modern szakirodalom nyilvánvalóan, a vállalatok, gazdasági szervezetek tevékenységére fókuszál a társadalmi felelősség kérdésében.

## A reneszánsz társadalomformáló hatása Mátyás és elődei korszakában

Hunyadi Mátyás uralkodói gyakorlatának eddigi elemzése is elsősorban a történetírásban valósult meg. A történészek kivétel nélkül elismerik Mátyás uralkodói kiválóságát, a vita talán csak abban érhető tetten, hogy legfőbb célját, a császári címet vajon reális helyzetfelismeréssel célozta-e meg. Társadalomalakító tevékenységét a reneszánsz korszak hatásának tulajdonítják az egyéni jellemvonások mellett a kutatók. (Pl. *Dümmertb Dezső, Balogh Jolán*) Ismert az a nézet, hogy Magyarország gazdasági erejét felelőtlenül használta arra, hogy Európa első számú uralkodói méltóságát megszerezze, és erre elsősorban a személyes hiúság indította. A másik oldal viszont éppen a Mátyás által megvalósított reformok eredményei miatt tekinti reálisnak a császári koronáért folytatott küzdelmet.

Magyarországot a korabeli Európához felzárkóztatni olyan feladat lehetett a belső viszályoktól, a meg-megújuló török támadásoktól terhelt korban, amihez szükségeltetett a nagyformátumú uralkodói személyiség. A társadalom élén álló nemesi réteg többszörösen meghasonlott állapota (változó összetételű ligák, a köznemesek és a magas arisztokrácia ellentéte) komoly akadály volt a tényleges nemzeti összefogásnak. A jobbagyságot sújtó zavaros, sokszor rabló jellegű adózási viszonyok ellehetetlenítették ennek a rétegnek a gazdasági – kulturális felemelkedését. A formálódó városi polgárság pedig még nem volt olyan erős, hogy támaszkodhatott volna rá bármilyen indíttatású reformtörekvésekre.

Mátyás király uralkodásának felemlítését, vizsgálatát az 560 éves trónra lépési és az 575 éves születési évfordulókon túl az is indokolja, hogy ez volt az a korszak, amikor is a középkori Magyarország felzárkózott Európa vezető birodalmainak kulturális szintjéhez. Erre az időszakra már kialakult az európai mércével is jól mérhető magyar reneszánsz, amely sokak véleménye szerint, Itália után másodikként Magyarországon jelent meg. Ebben a reneszánszban a felelős társadalom csirái a gondoskodó uralkodói magatartásban, a kialakuló közösségi szervezetekben és az egyre gyakoribbá váló karitatív tevékenységekben találhatók meg. Mátyás elődei, Károly Róbert, Luxemburgi Zsigmond és főként Hunyadi János jó alapokat teremtettek ahhoz, hogy a nagyhatalmi törekvések kellő gazdasági és politikai alapokat kapjanak.

Hunyadi János gazdaságpolitikai törekvései lehetőséget teremtettek – a korabeli viszonyok között is zilálnak mondható – pénzügyi állapotok rendezésére a királyság területén. Hunyadi János kormányzása (1446 – 1453) alatt rendszeresen és pontosan beszédtek a királyi jövedelmeket, amelyek még Károly Róberttől eredtek. Sokat tett a bányászat fejlesztéséért, amiből finanszírozhatta a török elleni harcokat. Támogatta azokat az iparos fejlesztéseket, amelyek a hadsereg fenntartásához elengedhetetlenek voltak. Megkísérelte a bárók területi hatalmának felszámolását, 7 főkapitányságot hozott létre, amelyek élére ő nevezte ki a főkapitányokat, így próbálta megvalósítani, hogy a királyi jövedelmek bejussanak a kincstárba. Királlyá koronázott fia számára ezek a rendelkezések jó példaként jelentek meg.

Hunyadi Mátyás személyisége, az alkotó művészetek iránti tisztelete inspiráló erőként funkcionált a korabeli magyar, és nem ritkán európai kultúra alkotói számára. A maga korában is kalandosnak minősíthető trónra jutása és különleges személyisége vonzó lehetett a reneszánsz művészei számára. A reneszánsz kultúra egyik legérdekesebb vonatkozása, hogy génuszai nem a kiváltságos, művelt és pénzes rétegekből építkeztek, jelentek meg, hanem gyakorta nem várt helyeken bukkantak fel, sokszor alkalmatlannak látszó előzményekkel. A gondolat akkori szabadságának fokmérője, hogy a reneszánsz ösztönözte intellektuális légkörben nem csak egy úton – vagy pontból kiindulva lehetett eredményt elérni. (*Coplestone, 2004*) Ez az, az időszak, amikor a tudás, az alkotás került az emberi gondolkodás középpontjába. A XV. század első felében feltűnnek az új szellemiség nyomai, de igazi kibontakozása Hunyadi Mátyás uralkodása alatt (1458 – 1490) következett be. A XIII. század közepére, végére mentek végbe döntő társadalmi változások Nyugat-Európának azon a területein, ahol uralkodóvá vált az egyszerű áruterelés (Észak-Itália, Dél-Franciaország, a Német-Római Birodalom középső és déli részei). A terjeszkedő jobbágygazdaságok, a megváltozott technológiák, és a lassan, fokozatosan módosuló jogi viszonyok következtében nőtt a termelés. A növekvő lokális piacokat a városi kereskedő polgárság ügyletei összekapcsolták. A távolsági, főként luxuskereskedelem egyre keresettebb árucikkeket forgalmazott, amelyeket mind többen tudtak megvásárolni. A városok anyagilag megerősödtek, néhol el tudtak szakadni földesuraiktól (pl. kommuna mozgalmak), sok esetben pedig önálló városállamokká

váltak, amelyek az arisztokratikus köztársaságokra hasonlítottak hatalmi berendezkedéseikkel. A fennálló világrenddel való szembekerülés nem is annyira a társadalmi, jogi formák elleni lázadásban mutatkozott meg, mint sokkal inkább szellemi, filozófiai és kulturális szinten. Az anyagi viszonyaiban gyarapodó, hatalomhoz jutó ember egyre jobban érezte magát a földi világban, és ez az új életforma melletti érvelés legfőbb alapja lett.

Az ideológiai alapozásra megoldást a keresztény világ előtti gondolkodásrendszer kínált, amelyről egyre többen tudhattak meg információkat a művészetek, tudományok segítségével. A reneszánsz művészet és tudomány szintetizálni igyekszik az antik hatásokat az új igényekkel és a középkori hagyományokkal. Fő jellemzője, hogy egyre nagyobb teret enged az egyén teljesítményének. A mindennapi életben pedig a reneszánsz uralkodók személyes indíttatásától a hétköznapi emberek életéig hatott a minél nagyobb teljesítményre való törekvés.

A reneszánsz második korszaka az, amely a XV. század második részétől a XVI. század második harmadáig tartott, és ebbe az időszakba tartozik Magyarországon Hunyadi Mátyás uralkodásának ideje. E korszakban megerősödött a feudalizmus, a rendiség talaján teremtetett központosított monarchia – melynek jellemző példája Mátyás uralma – birodalmi terjeszkedésekben nyilvánult meg, amelyek konzerválni igyekeztek a saját képükre formált világot. Az észak-itáliai városköztársaságok mini monarchiákká alakultak, ahol egy nagybirtokos nemes (pl. Este), vagy egy nagy haderővel rendelkező zsoldosvezér (pl. Sforza), esetleg egy óriási vagyonú bankár-kereskedő (pl. Medici) birtokolta a hatalmat. A köztársaságok névlegessékké váltak (pl. Velence). A hatalom tényleges gyakorló személyükben váltak korszakot formáló erővé.

Ebben a korban kerül előtérbe az antik műveltség eszménye. A kéziratok kiadása megteremti a filológiát, az irodalom nyelve a klasszikus latin lesz, de a klasszikus görögöt is ismerik az igazán művelt emberek. A világnézet alakulásában Platon válik a fő forrássá. A humanizmus a szellemi élet minden magasabb szintjére behatolt, először Itáliában, majd egész Európában. A humanista gondolkodókat, miként az elnevezés sugallja, nem a vallási, sokkal inkább az erkölcsi vonatkozásai érdekelték az emberi lényeknek, amelyet a platonai és a neoplatonikus filozófia nyomán értelmeztek. Az így erőre kapott kutatói szenvedély az emberi tevékenység minden körére kiterjedt, és a művészetek terén magától értetődően a klasszikus civilizáció örökségéhez fordult ihletért. (Coplestone, 2004.)

A centralizált államszervezet magas rangú tisztségviselői, alkotni, tudni vágyó köreiben a XV. század elejére tért hódít a humanista műveltség. Ennek a legismertebb képviselője *Leonardo da Vinci* lett. *Amerigo Vespucci* (1454-1512) mindössze két évvel később született Firenzében, mint *Leonardo* (1452-1519) a közeli Vinciben, és amikor *Kolombusz Kristóf* (1450-1506) felfedezte Amerikát (1492) *Leonardo* 40 éves volt. A nagy németalföldi szerző *Erasmus* (1466-1536) akkor született, amikor *Leonardo* 12 éves volt, *Gutenberg* (1400-1468) pedig a születése körüli időben találta fel a könyvnyomtatást. *Leonardo* 23 éves volt, amikor *Michelangelo* (1475-1564) született, és 31 éves volt, amikor *Raffaello* (1483-1520) meglátta a napvilágot. Európa nagyobbik része továbbra is a kései középkorban élt, miközben Olaszországban már megmutatkoztak a reneszánsz első jelei. (Coplestone, 2004) *Trevin Coplestone*-nak ez a reneszánsz génuszai iránt némileg elfogult idő behatárolása jól különíti el Európát két részre. Egyik fele még a világnézeti átalakulás előtt áll, míg másik fele – és nem csak Itália – már a reneszánsz eszményei szerint kulturálódik. Ehhez a másik félhez tartozott Mátyás Magyarországa is.

## **Mátyás társadalomformáló törekvései**

Hunyadi Mátyás uralkodásában a társadalmi gondoskodás jelenségét az oktatás, a művészetek támogatása területén, a tudományok fejlesztésében, az igazságszolgáltatási gyakorlat alakításában, az ország területi védelmében és a belső biztonság megteremtésében lehet megtalálni. A történelmi emlékezés Hunyadi Mátyás személyiségében, törekvéseiben a nagyműveltségű embert, a központosított hatalomra törekvő uralkodó képét rajzolja az utókor elé. Mátyás király udvari művészetének politikai-provokatív jellege jól ismert, s megfelel minden udvari művészet és általában minden hatalmi reprezentáció alapvető feladatának. Az all'antica modernséghez egyben az újjászületés tudata is társult: kapóra jött gondolat a homo novusként, dinasztikus előzmény nélkül trónra hágott uralkodó számára, aki az udvarába gyűjtött

humanisták segítségével igyekezett kidolgozni (ebben hasonló történeti konstrukcióknak iskolát teremtve) a maga és családja római eredetmítoszatát. (Marosi, 1995)

Mátyás törekvése arra, hogy a hatalmát megerősítse együtt járt azzal is, hogy a korszaknak megfelelő magas műveltségű királyi központtá tegye udvarát. Közigazgatási változtatásai is a központosított uralkodói hatalom megerősítését célozták. A központosított kancellária a fő és titkos kancellária összevonásával jött létre és Mátyás személyesen felügyelte az ott folyó tevékenységet. A közügyek intézéséhez képzett, rátermett szakembereket vett igénybe a születési előjogokkal rendelkezők helyett. Az egész királyi hivatalszervezet létrehozásának jól látható célja a kiegyensúlyozott közigazgatás biztosítása volt, ami az ország lakossága számára is biztonságot jelentett. A korábban oly gyakori nemesi hatalmaskodást ezzel korlátok közé szorította. A bíraskodás rendszerét is átalakította a cél érdekében. A legfelső szinten a személynöki szék működött, alatta állt a királyi ítélőtábla a jogtudományában magasan képzett ítélőmesterekkel. Reformjai megvalósításához és nagyhatalmi politikai törekvéseihez kellő mennyiségű pénzre is szüksége volt Mátyásnak. Az adóreform tudatos, átgondolt uralkodói cselekvés volt, ám hatékonysága megfelelő szervezés nélkül erősen kétséges lett volna. A stabilitást Mátyás azon pénzügyi intézkedése hozta létre, amely a pénzverés terén valósult meg. Az uralkodók gyakorlatában sokszor előforduló „pénzrontás” azt jelentette, hogy a forgalomba helyezett fémpénzek – ezüst, arany – nemesfém tartalmát csökkentették. Mátyás viszont, ezzel ellentétben állandó értékű ezüstpénzt veretett, ugyanakkor jó minőségű volt a forgalomban lévő arany forint is. Ezzel növelte a pénzforgalom iránti bizalmat, a kereskedési kedvet. Természetesen a király veretett alacsonyabb értékű váltópénzeket – dénár, garas, obulus – is. A Mátyás által kivetett adók lényegesen magasabbak voltak, mint a korábbi uralkodók alatt, és az uralkodó bevételei értéktartó pénzben kerültek beszedésre. Ez az adózók számára többlet terhet jelentett, ugyanakkor kiszámíthatóbbá tette a terheket, kötelezettségeket. Uralkodása során Mátyás a maga számára biztosította a vámszedés jogát, a bányák és a pénzverés jövedelmét. Pénzügyi reformot hajtott végre, újjászervezte az adórendszert, s az így megnövekedett jövedelmekből jól szervezett zsoldossereget állított fel. Azonban ezek a jövedelmek biztosították a bőkezű mecénás szerepének megvalósítását is. Mátyás a magasabb jövedelmét elsősorban uralkodói hatalmának megerősítésére, biztosítására fordította. Ismert, hogy III. Frigyes császárnak 60.000 aranyat fizetett a korona visszaszerzéséért. Pénzügyi reformjának jelentősége túlmutat azon a pusztán királyi törekvésen, hogy több jövedelmet akar az uralkodó. Mátyás (1458-1490) uralkodása alatt a pénzügy és adóügy átszervezésére 1467-ben került sor. A királyság pénzügyi vezetését hagyományosan a főkincstartó irányította, aki mindig is a legfőbb méltóságok közé tartozott. Mátyás változtatott ezen a helyzeten és a bárói méltóságot egyszerű hivatali beosztásra változtatta. Ezt mutatta a tisztség nevének módosítása (kincstartó), valamint az is, hogy Mátyás a kincstartóság élére nem nemeset, hanem egy budai polgárt (*Ernusz Jánost*) nevezett ki, aki valószínűleg Bécsből származott és Budán telepedett meg. Egész családja magas tisztségek birtokosa lett a király kegyéből. Mátyás ezen lépésének a következtében sokkal inkább függött az uralkodótól a kincstartó, mint elődei. A királyi jövedelmek biztosításához az adózási rendszert is meg kellett reformálni. A régi adófajtákra sok megye mentességet szerzett, s beszedésük kikerült a királyi adószedők kezéből és adóbérlőké lett. Mátyás ezért a kamara haszna helyett bevezette a királyi kincstár adóját. Az adószedés rendszere is megváltozott. Korábban az adó kivetésénél nem törődtek azzal, hogy hány család lakik a jobbágytelken. Fizetni egyetlen kapu – lényegében a jobbágytelek – után kellett.

„...*Lakjék bár azon a telken három, négy, vagy több olyan ember, akinek kapuja van*” (Károly Róbert 1342-ben kiadott rendelete). Mátyás ezen az adó kirovási módon változtatott.

„*Ha pedig ketten (két család) kapnának egy telket és egy telek földjét egy portán belül, mindkettőjük fizessen egy és egy fél porta szerint*” – írta elő. A király tehát háztartásonként (a házakat jelölő füstnyílások, füstök) szerint vetette ki a kincstári adót, a füstpénzt. A háztartás lett az alapja az 1468-tól (éppen 550 esztendeje) évente akár kétszer is beszedett rendkívüli adónak (segély, hadiadó) is, amelyet a háborúk költségeire fordítottak („rendkívüli” azért volt, mert kivetését évről évre az országgyűlésnek kellett megszavaznia, ellentétben a „rendes” királyi kincstár adójával, amelynek beszedéséhez nem kellett a rendek jóváhagyása). A kincstári adót és a rendkívüli hadiadót úgy szedték be a jobbágyoktól, hogy együttes összegük évi egy forintra rúgott (kb. egy kecske vagy juh ára).



Mátyás és tanácsadói eltörölték a harmincad vámot is. A távolsági kereskedelem új behozatali és kiviteli vámját, a koronavámost (*vectigal coronae*) minden kereskedéssel foglalkozó embernek fizetnie kellett. A névváltoztatással elérték, hogy a korábban szerzett vámfizetés alóli mentességek megszűntek, egységesebbé vált a kereskedői tevékenység utáni adózás. A pénzügyi reformok eredménnyel jártak. Mátyás éves bevételét kb. 600.000-900.000 forint közötti összegre becsülhetjük, ami jóval magasabb a korábbi és későbbi 250.000 forintos átlagnál. Mátyás jövedelmei nemcsak a magyar királyok bevételeihez képest, de – figyelembe véve az ország gazdasági fejlettségét – a nyugati uralkodókéhoz képest is tekintélyesek voltak, jóllehet – az Európában egyedülálló – évi 200.000 forintot felemésztő végvár vonal jelentős terhet rótt a költségvetésre. A legendás hírű Fekete Sereg létrehozása, fenntartása is komoly költségeket jelentett a királyi kincstárnak. Ez a zsoldos sereg alkotta a királyi haderő magvát. Jelentős részét a támadásra is felhasználható gyalogság alkotta. Fontos szerepe volt a tűzérsgnek is, amely abban a korban is az egyik legdrágább haderőnem volt. A sereg legnagyobb részét a nehézpáncélzatú lovasok alkották, noha könnyűlovassága is volt Mátyás seregének. Az állandó hadrafoghatóság biztosítása komoly hányadát emésztette fel a befolyt adóknak. A jól megfizetett, ezért az uralkodóhoz hű zsoldos sereg birtokában vívhatta Mátyás a költséges háborúit Csehország és Ausztria ellen. Ennek jelentősége Mátyás külpolitikai törekvéseinek fényében erősödött meg. Az udvar, a közigazgatás, az uralkodás költségeinek biztosítása érdekében is dönthetett Mátyás úgy, hogy a királyi jövedelmek egy kézbe kerüljenek. Ez a kéz a kincstartó volt, aki az uralkodó feltétlen híveként végezte munkáját és ennek hasznát látta az egész Ernuszt család, amely Mátyás kegyéből magasra emelkedett.

### A megnövekedett királyi jövedelmek elköltése

Közismert, hogy Mátyás király erőteljesen pártfogolta a művészeteket és a tudományt. Híres tudósokat és reneszánsz alkotókat hívott az udvarába, akik tervezett alkotások elkészítésére voltak alkalmasak. Az új kornak megfelelő várakat, kastélyokat építtetett, s ezzel is elősegítette a reneszánsz építő- és díszítőművészet magyarországi fejlődését, meghonosodását. (*Marosi, 1993*) A *Balogh Jolán* által összeállított adattár (A művészet Mátyás király udvarában I-II. Akadémiai Kiadó, 1966.) számos információt és illusztrációt tartalmaz a királynak az alkotók és alkotások iránti fogékonyságáról. Az emberek az alkotás legfőbb ismérvének a maradandóságot és az újszerűséget tekintik. (*Magyari Beck, 2003*) A Mátyás által támogatott magyar és Magyarországra hívott művészek, tudósok alkotásai, életművei eleget tesznek mind a maradandóság, mind pedig – saját korukban – az újszerűség követelményének. Mátyás nem csak a kész alkotásokat vásárolta meg, nem csak a már tudásuk, művészetük teljében alkotó tehetségeket támogatta és hívta Magyarországra, hanem arról is gondoskodott, hogy képezzenek a külföldi egyetemeken magyar tudósokat, művészeket. Uralkodása alatt 951 magyarországi tanuló végezte tanulmányait a bécsi egyetemen. (*Balogh, 1966*) A Bolognában tanuló magyarok között találhatjuk *iffi. Vitéz János, Széchy Dénes, Györgyi Bodó János* nevét. Ferrarában többek között *Janus Pannonius, Várdai István, Nagylucsei István, Bakócz Tamás* szerezhettek tudást a király kegyéből. Krakko egyetemén Mátyás uralkodása alatt 1263 magyarországi diák volt. (*Balogh, 1966*) Pozsonyban, a Mátyás által szervezett egyetem, az *Academia Istropolitana* számára *Janus Pannonius* keresett professzorokat *II. Pál* pápa engedélyével Rómában. A bolognai egyetem statútumainak mintájára alapította Mátyás 1465-ben az *Academia Istropolitanat*. 1489. február 10-én, Bécsben kelt Mátyás levele a bécsi tanácshoz, amelyben szól elődje, Osztrák Albert herceg alapítványáról, a fizetett évi 56 dénárforintról, amelyet nyolc tanuló eltartására fordítottak a *Bursa Rosaban*. Miután az a kívánsága „*die kunst und lernung fordern*”, megparancsolja, hogy az összeget ekkor is fizessék ki. (*Balogh, 1966*) A képzés támogatása mellett Mátyás Európa vezető tudósait, művészeit kérte fel alkotásra, ám ő maga is részese akart lenni az alkotás folyamatának. Valószínűleg még uralkodása elején részt vett a pálos fráter *Michael* nyilvános disputáján, amikor a tudós szerzetes egy domonkossal vitázott arról, hogy vajon Szűz Mária alá volt-e vetve az eredendő bűnnek vagy sem. Ez a pálos szerzetes nyolc évig tanult Párizsban. Feltehetőleg éppen nagy műveltsége tette kedvelté Mátyás előtt. (*Balogh, 1966*.)

Feltétlenül meg kell említeni *Regiomontanus* budai jelenlétét. A tudós csillagász 1470-71-ben a király előtt szólhatott az 1471. évi olasz prognosticon tévedéseiről és a bolygó kutatás szükségességéről. Mátyás király megbízta a jeles tudóst azzal, hogy menjen Nürnbergbe, és ott egészítse ki a saját megfigyeléseit.

*Regiomontanus* Ephemerides című művét Mátyásnak ajánlotta. A csillagászatot kitüntetett érdeklődéssel kezelte Mátyás. *Johann von Glogán* krakkói csillagász 1467-ben járt a budai udvarban, míg *Johannes Gazuli* raguzai csillagászt 1459-ben hívta meg Mátyás. *Martin Ilkus* csillagász, budai plébános 1467-től a pozsonyi egyetem professzora, utóbb Budán tanított a domonkos főiskolán, 1485-ben, mint szemtanú és egyszersmind tudósító írta le Mátyás bécsi bevonulását a király parancsára. Giovanantonio Sacca parmai jogtudós meghívásáról Magyarországra a milánói herceg 1487. június 30-án kelt levele szól, amelyben Saccát Mátyásnak ajánlotta. *Balogh Jolán* adattárában hivatkozik Fra Racki XIX. századi dalmát kutatóra, aki műveiben számos dalmát tudóst említ, akik állítása szerint megfordultak Mátyás udvarában és a király szolgálatában állottak tudományukkal. (Pl. Többek között *Petrus Zemany* könyvtáros, *Serafin Bunic* és *Toma Baseljic* professzorok.) *Antonio Bonfini* történetíró neve közismert, hiszen munkáját, a *Rerum Ungaricum Decades*-t Mátyás megbízásából írta. Mellette meg kell említeni *Petrus Ransanus* lucerei püspököt, történetírót is, aki 1488-1490 között tartózkodott Mátyás udvarában, mint Ferrante nápolyi király követe. Ekkor írta magyar történeti művét. (*Balogh*, 1966)

Bonfinihez hasonlóan közismert *Galeotto Marzio* neve is, aki Mátyás királyról írt könyvet, valamint Mátyás fiát, *Corvin Jánost* is tanította.<sup>1</sup>

A tudományok mellett a művészetek nagy kedvelőjeként is számon tartja a világ Mátyás királyt. Különösen a festészetet tartotta nagy becsben. Erről a reneszánsz festészet fejedelme, *Leonardo da Vinci* írta *Trattato della Pittura* című művében, hogy Mátyás a festészetet, amely a szemnek szól, különbnek tartja, mint a fülnek szóló költészetet, mert az előbbi egyszerre közvetíti a szemlélőnek a propóitiók harmóniáját és a szépséget, nem pedig időrendi egymásutánjában. Arról is van adat, hogy *Leonardo* Madonna Litta című képe Mátyás számára készült a milánói herceg megbízásából 1485 körül. Az olasz kora reneszánsz festők művei az Itáliában tanuló magyarokat meghódították. Ennek nyomát találjuk *Jacobus* kassai domonkos szerzetes *Sermones Dominicales*<sup>2</sup> című prédikáció gyűjteményében, ahol *Fra Angelico* festményeiről ír áradozva. *Filippo Lippi* és *Botticelli* rajzai után egyházi ruhákra készült hímzéseket lehet látni Nagyszeben múzeumában, és több ilyen rajz után készített kézimunka is létezett Mátyás palotáiban és a korabeli egyházi épületekben. Mátyás maga is modellje volt a magyarországi reneszánszra jellemző képzőművészeti alkotásoknak. Az egyik leghíresebb ilyen alkotás *Andrea Mantegna* képe, amely valószínűleg Mátyást még uralkodásának első évtizedében ábrázolta, mivel virágkoszorús dísszel csak az ifjú királyt illethette a művész. Mátyás megbízását *Mantegnának* valószínűleg *Janus Pannonius* közvetíthette, aki *Mantegna* jó barátja volt. (*Balogh*, 1966) Ez a kép később vélhetőleg sajnos elpusztult, mert 1780-ig tud csak róla a művészettörténet.

A reneszánsz építészet szép példáit valósította meg Mátyás Magyarországon. Váraiban, kastélyaiban a reneszánsz díszítő művészet legjellemzőbb alkotásait hozatta létre olyan művészekkel, akik társadalmi megbecsülést vívtak ki maguknak alkotó tevékenységükkel. Közülük is az egyik legtöbbet foglalkoztatott volt *Albertus pictor Florentinus*, akit *Filippo Lippi* ajánlott maga helyett Mátyásnak. *Albertus* magister címezése, és előkelő szereplése tanúként *Taddeus de Lardis* gömöri főesperes társaságában jelentős, megbecsült művészre vall. Firenzei származása valószínűvé teszi, hogy működésének nyomait az esztergomi érseki palota firenzei stílusú falfestményeiben, az Erények alakjaiban és a Zodiakus jelképeiben kell keresnünk. Hasonló stílusú, hatású festmények felfedezhetőek voltak az itáliai reneszánszhoz szokott *Beatrix* és *Ippolito d'Este* palotáiban. Az irodalom sem maradt ki Mátyás kegyes támogatásának köréből. A magyar humanisták főként a szónoklatban és az epistola-írásban jeleskedtek, de feltétlenül meg kell említeni *Janus Pannonius*, *Garázda Péter* vagy *Bakócz Ferenc* költészeti alkotásait, *Nagylucsei István* pedig követjárásainak történetét írta meg. (*Balogh*, 1966. 646.) Mellettük, Mátyás támogatásával, védnöksége alatt írta műveit *Vitéz János*, *Hando György*, *Váradi Péter* is. Az uralkodó híres könyvtárában magyar nyelvű kódexek is voltak. Ismert közülük *Bárbori László* Bibliája és Biblia-magyarázata.

Mátyás uralkodása alatt egyfelől a reneszánsz európai vezető itáliai vonalához kapcsolódott a magyar kultúra, másfelől a nemzeti művelődés hazai alkotói is teret kaptak, és alkotásaikat a külhoni

<sup>1</sup> Gyalui Torda Zsigmond levele II. Miksa királyhoz 1563-ból

<sup>2</sup> In: Kempen Farkas Digitális Könyvtár Ritoókné Szalay Ágnes fordításában

reneszánsz produktumaival egyenrangú teljesítményként hozták létre. Ebben az alkotó folyamatban Mátyás egyszerre volt megrendelő, mecénás, és az alkotások némelyikének ihlető modellje is. Mátyás egyénisége még a távolban, Firenzében dolgozó könyvmásolókat is megérintette. A kézzel másolt kódexek kolofónjaiban lelkes és csodáló sorokat írtak a magyar királyról. (Balogh, 1966) Hasonlóan az itáliai reneszánsz fejedelmeihez.

### **Az oktatás támogatása Mátyás uralkodói gyakorlatában és a külhonban tanuló diákok szolgálata a király számára**

Mátyás király kedvelte a szépet és a kellemes életet. Luxus iránti vonzódásáról azok a feljegyzések adnak képet, amelyek a levelezésekben, diplomáciai iratokban maradtak fenn. A követek a diplomáciai tevékenység mellett árubeszerzést is végeztek az uralkodó számára. Mátyás bársonyt, selymet, ékszereket vásároltatott Itália szerte, ám jelentős összegeket költött kódexek, kéziratok megszerzésére is. Az sem volt ritka, hogy Mátyás elküldte a rendelését *Lorenzo Medicinek* vagy éppen egyenesen a Signoriának. Aztán az illusztris címzetek teljesítették a király kéréseit. A király kívánságait elsősorban azok a diákok közvetítették, akik Itáliában tanultak Mátyás jóvoltából. Több levelezés is fennmaradt, amelyekben többek között *Farkas László* nevét említik, aki a magyar király számára bársonyt és más luxuscikkeket vásárolt. *Farkas László* egyik levele *Lorenzo Medicinek* 1476. szeptember 6-án kelt, és ebben arról ír, hogy a Medicinek boltjában megtalálta azt a bársonyt, amelyet a magyar király kerestetett, de 22 dukát rőfje, míg Mátyás előírásai szerint ő csak 18 dukátot adhat az anyag rőfjéért. Mátyás király több fennmaradt levelében is említi *Farkas Lászlót*, mint hűséges deákját. „...fidelem nostrum nobilem Ladislaum literatum Farkas dictum” (Balogh, 1966. 471.) Feltételezések szerint Egyiptomból és a perzsa birodalomból is szállítottak Magyarországra árut Mátyás követei. A diákok árubeszerző, kapcsolatépítő tevékenysége nagy hasznára volt az uralkodása során Mátyásnak.

A közvetítő kereskedelmet is igénybe vette a király gyakorta. Többször is előfordult, hogy Ragusa városi tanácsa segítette hozzá a királyt kódexek megvásárlásához. A luxusholmik, műtárgyak, kódexek mellett a hadsereg működtetéséhez szükséges fegyvereket is vásárolt Mátyás külföldről. 1480-ban Regensburgban vásárolt hadihajókat, fegyvereket a török elleni harchoz. Erről Mátyás levele tudósít, amelyet *III. Frigyes* császárhoz írt azzal a kéréssel, hogy a császár biztosítson vámmentességet ezeknek az általa vásárolt áruknak.<sup>3</sup> Egyik uralkodó segített spórolni a másíknak.

A spórolás viszont nem jellemezte Mátyást, amikor az Academia Istropolitana intézményét 1465-ben megalapította. Erre *II. Pál* pápa adott engedélyt, és az egyetem céljaira Mátyás saját tulajdonú épületét adományozta. Ez egy Gmaitl-házzrész nevű épület volt, melyhez a király öröklés révén jutott és amelynek a másik felét *Vitéz János* juttatta az egyetemnek. (Pozsony, Ventur u. 7.) Az egyetem fejlesztését a domonkosokra bízta Mátyás és ehhez a klarisszák kolostorát adta át nekik. Az egyetem első kancellárja maga *Vitéz János* esztergomi érsek lett, akit érseki utódai követtek ebben a tisztségben. Az első alkancellár *Schomberg Görge* pozsonyi prépost volt. Az Academia Istropolitana jelentősebb tanárai azokból a tudósokból kerültek ki, akiket Mátyás nagyra tartott. A Bölcséleti Karon *Johannes Regiomontanus* (1471-ig), és *Martinus Ilkus* (1483-ig). A Jogi Karon *Johannes Gattus* (1467-1471), az Orvosi Karon magister *Petrus* (1467), a Hittudományi Karon *Laurentius de Krompach* (1473-ig), *Mathias Gruber de Medling* (1469) és *Nicolaus Schrickner de Hittendorf* (1479-ig) voltak a legismertebbek korukban. Az Academia Istropolitanan mellett Mátyás másik oktatást fejlesztő terve a Budai Egyetem létrehozása volt, amit a meglévő dominikánus egyetem ideiglenes budai helyszínű átszervezésével indított el 1475-ben és nagyszabású építkezéssel akart felfejleszteni. Azonban ebben már a halál megakadályozta és ez a terv nem valósult meg.

Az építkezései is a reneszánsz művészetek jegyében valósultak meg. A szobrokkal díszített várak, kastélyok építéséhez itáliai mestereket hozatott Magyarországra és a munkájukat jól megfizette. Ugyanígy a szobrászok, ötvösök, festők, miniátorok, illusztrátorok munkáját is nagyra becsülte az uralkodó. A felépített várakat szépen faragott bútorokkal, festményekkel, kárpitokkal díszítette. Mindehhez szolgáltatott a magas színvonalú termékek beszerzését az itáliai egyetemeken tanuló ifjak. A zenei kultúrát és a szórakozást pedig külföldön vásárolt hangszerek biztosították. Több orgonáról is találhatók

<sup>3</sup> Közölve: Mátyás király levelei II. 1895. 5.o.

feljegyzések mivel Mátyás apjához hasonlóan kedvelte ezt a hangszert. Citerák, lantok, hegedűk, sípok, kürtök, fuvolák, dobok szolgálták az uralkodó zeneszeretét. (Borsa, 1943)

Főként a második házasságkötése után növekedtek meg azok a kiadások, amelyek azt a célt szolgálták, hogy a Magyar Királyság méltó helyére kerüljön az európai királyságok körében. Korabeli imázs építésnek is tekinthető Mátyás azon törekvése, hogy az országot és királyát gazdagnak és erősnek lássák Európában. Ennek az országimázs építésnek az egyik jellemző lépése volt, amikor IV. Béla leányának, Margit hercegnőnek a szentté avatását kérte II. Pius pápától 1462-ben. Fennmaradt levele, Boronkai István fordításában bizonyítja, hogy Mátyás szerint az ország lakosságának hitbuzgalmát és tegyük hozzá a római kultúrához való kötődését erősítheti a magyar királylány szentté avatása. „...sokak buzgalmát és üdvösségét gyarapítani fogja, a mindenható Isten szemében pedig igen-igen kedves. Hiszen ő nem akarja elrejtteni a meggyújtott mécset, hanem emelt helyre téteti, hogy világosodjék, és azt parancsolja, hogy őt magát is szentjeiben magasztaljuk.” (Dümmerth, 1985. 172.) Mindezt Mátyás abban az időszakban lépi meg, amikor a kereszténység előtt a formálódó reformáció és a török hódítási törekvések veszélyei egyszerre jelentek meg. A magyar király azon akarata, hogy országát erősnek és európai mércével kulturáltnak mutassa meg, jól látható a cselekvéseiben, amihez az anyagi háttér az uralkodói jövedelmek növelésével teremtette meg.

Határozottan megállapítható az, hogy Hunyadi Mátyás uralkodásában az a bizonyos „felelős viselkedés”, amely a társadalom felé irányult, határozottan jelen volt. Reformjaiban a biztonságos, ugyanakkor mind erőteljesebbé váló Magyar Királyság megalkotása iránti törekvés volt a határozott cél. Az alattvalók számára a közigazgatás rendszerének átalakítása, a biztonságossá tett kereskedelem és árutermelés, a tehetséges ifjak taníttatásának és hivatalba helyezésének gyakorlata mellett a reneszánsz kultúra támogatása, ápolása volt az ellensúly a megnövekedett adóért és háborús terhekért. Igaz, hogy Mátyás törekvése a Német-római Császári címért túl nagy vállalkozásnak minősült. Azonban felelős uralkodóként igyekezett megteremteni azokat a gazdasági, politikai és kulturális alapokat, amelyekkel ez a cím és a vele járó európai hatalom elérhetőnek látszott. A korabeli magyar társadalom számára Mátyás uralkodása kiszámítható, biztonságos és fejlődő korszakot valósított meg. Ahogyan azt alig száz évvel Mátyás után leírták: „*az ő akaratia ez vala, ha az Isten tovább ez vilagon meg haggia vala, hog' oll'tanosságnak heliet szerezzen it ez orszagba, ki mind e' széles vilagot meg halogia.*” (Székely, 1558. 219.)

## Irodalom

- Angyal Ádám (2009): *Vállalatok társadalmi felelőssége, felelős társaságirányítás* Budapest, Kossuth Kiadó,  
Balogh Jolán (1966): *A művészet Mátyás király udvarában I-II.* Budapest, Akadémiai Kiadó,  
Coplestone, Trewin (2004): *Leonardo* Budapest: Elektra Kiadóház  
Dümmerth Dezső (1985): *A két Hunyadi.* Budapest: Panoráma Kiadó  
Leonardo da Vinci: *Trattato della Pittura* (Kardos Tibor fordításában) In: Balogh Jolán(1966) *A művészet Mátyás király udvarában* I. 524. o. Budapest: Akadémiai Kiadó  
Magyari Beck István (1976): *Kísérlet a tudományos alkotás produktumának interdiszciplináris meghatározására.* Budapest: Akadémiai Kiadó  
Marosi Ernő (1993): *Mátyás király és korának művészete: A mecénás nevelése.* Ars Hungarica, 1993. 1. sz.  
Marosi Ernő (1995): *Mátyás király udvari művészete: Stílus és politika.* Korunk 1998. 5. sz.  
Székely István (1558): *Chronica ex Vilagnac Yeles dolgairól.* Krakkó.  
Szerediné Kiss Magdolna (2013): *A gazdaság társadalmi, a társadalom gazdasági felelőssége.* Humánpolitikai Szemle 2013. 2. sz.  
Vasari, Giorgio (2004): *A legkiválóbb festők, szobrászok és építészek élete.* Debrecen: Tóth Könyvkereskedés és Kiadó

**Székely Klára**

**szekely.klara@sek.elte.hu**

**ELTE TÁTK Savaria Gazdálkodástudományi Tanszék**

## KOVÁCS KATA

### A NOTRE DAME NŐI KANONOK- ÉS TANÍTÓ-REND ZALAEGERSZEGI TANÍTÓNŐKÉPZŐJÉNEK RÖVID TÖRTÉNETE

*Az előadás bemutatja a zalaegerszegi Notre Dame Női Kanonok- és Tanító-rend zalaegerszegi tanítónőképzőjének történetét. A kutatáshoz az analitikus jellegű kutatási stratégiát használtuk fel, amely révén dokumentumok elemzésére került sor. A források nagy részét a Nemzeti Levéltár zalaegerszegi levéltárában találtuk meg. A tanítóképző évkönyveit is használtuk. Pehm József a 20-as évek közepén vette fel a kapcsolatot a város előjáróival egy tanítóképző intézet létrehozásának ügyében, majd hamarosan megszervezte a Notre Dame-apácarend zárdájának és iskolájának Zalaegerszegre telepítését. Az épület alapkövetelése 1928. június 17-én gróf Klebelsberg Kunó vallás- és közoktatásügyi miniszter, a tanítóképző fővédnöke jelenlétében került sor. A kultuszminiszter kíséretében ott volt Korniss Gyula államtitkár is. Az alapkövetelést során Pehm József szentelte meg az építkezés helyét. Az épületben több más képzés mellett a rend sok száz tanítónőt adott a hazának, ameddig az államosítás során meg nem fosztották a rend tagjait iskolájuktól, épületüktől, munkájuktól, hivatásuktól.*

**Kulcsszavak:** pedagógusképzés, tanítóképzés, neveléstörténet, iskolatörténet, Notre Dame Női Kanonok- és Tanító-rend, Zalaegerszeg

#### Célkitűzés és a források bemutatása

Az tanulmány célja, hogy bemutassa a zalaegerszegi Notre Dame Női Kanonok- és Tanító-rend zalaegerszegi tanítónőképzőjének történetét. A kutatáshoz az analitikus jellegű kutatási stratégiát használtuk fel, amely révén dokumentumok elemzésére került sor. A források nagy részét a Nemzeti Levéltár zalaegerszegi levéltárában találtuk meg. A tanítóképző évkönyveit is használtuk.

#### A Miasszonyunk Női Kanonokrend létrejötte

A Notre Dame, más néven a Miasszonyunk Női Kanonokrendet, amit még az Ágostonos Kanonisszák rendjének is neveznek, latinul a Congregatio a Domina Nostra Canonissarum Regularium Ordinis Sancti Augustini Fourier Szent Péter 1597-ben hozta létre a franciaországi Mattaincourt-ban Boldog Alice Le Clerc segítségével, aki a rend első főnöknője lett. (Szentkirályi 1908) Az ő tevékenysége révén teremődik meg a szerzetesrend tagjainak életvitele, mivel tanulmányozta a párizsi orsolyita rendházat, hogyan egyeztethető össze a szerzetesnők szigorú, önmegtartóztató élete és a tanítónői feladatok. Az 1598-ban kiadott ideiglenes szabályzatban található, hogy első és legfontosabb feladatuknak tekintik iskoláik megnyitását minden tanulni vágyó leány előtt, a rászorulókat pedig ingyen tanítják írni és olvasni. (Réglement, 1598) Az V. Pál pápa által elfogadott 1617-es alapszabályzatának első része teljes terjedelmében az ifjúság, azon belül is a leánynevelés kérdésével foglalkozik és kiterjed az oktatás elveire, módjára, helyszínére is. (Constitutions 1617)

#### A rend magyarországi megjelenése és terjeszkedése

A Miasszonyunk Női Kanonokrend nagyon gyorsan terjeszkedett Európában, az 1732-ben Regensburgban alapított zárda volt a nyolcvanadik intézetük, mely az első magyarországi rendház anyaháza is lett. (Szentkirályi, 1908. 11.) A Notre Dame-rend első magyarországi rendházának alapítására 1747-ben került sor. Mária Terézia folyamatosan nagy érdeklődéssel kísérte a zárda

ügyeit, és többször is látogatást tett Pozsonyban. Pécsen 1851-ben, *Scitovszky János* püspök hívására telepedtek meg és alapítottak a zárda mellett leányiskolát az Ágostonos Kanonisszák.

*Scitovszky János* hercegprímás még pécsi püspöksége idején elhatározta, hogy tanítással foglalkozó kolostort alapít, hiszen az egész vidéken nem volt egyetlen nőnevelő intézet sem. Ehhez a pozsonyi Notre Dame zárdától kért segítséget. 1851. június 30-án Pozsonyban hajóra szállt az a 12 rendtag, akik július 2-án megérkeztek Pécsre. Így megalakult a második magyarországi rendház, s ennek hajtása az 1922-ben Böcskén létesített ház is. A harmadik alapítás Törökbálinton történt. Ez tulajdonképpen a francia Mattaincourt-i rendház Magyarországra való átköltözése volt. Zalaegerszegen, a Jánka-domb tövében - a város által adományozott többholdas területen, *Csáky István* gróf építész-mérnök tervei szerint - kezdődhetett meg az új rendház és iskola építése.

## **Zalaegerszegi iskolakomplexum alapítása**

*Pehm József* a 20-as évek közepén vette fel a kapcsolatot a város előjáróival egy tanítóképző intézet létrehozásának ügyében, majd hamarosan megszervezte a Notre Dame-apácarend zárdájának és iskolájának Zalaegerszegre telepítését. Az épület alapkövetételére 1928. június 17-én gróf *Klebelberg Kunó* vallás- és közoktatásügyi miniszter - a tanítóképző fővédnöke jelenlétében került sor. A kultuszminiszter kíséretében ott volt *Korniss Gyula* államtitkár is. Az alapkövetétel során *Pehm József* szentelte meg az építkezés helyét. Szentbeszédében többek között ezeket mondta:

„Ezen a helyen mondotta – századok fognak örülni majd az intézetnek, melynek mi ma alapkövét tesszük le. Méltó, hogy örüljön e napon az a nemzedék is, mely kitermelte magából azt a gondolatot, melyet, mint magot most elültetünk ezen a helyen. Örömnünknek sok oka van. Egyik oka, hogy új rügycet fakaszt az az egyház, amelynek minden időben megvoltak a maga nagy iskolaalapítói, az az egyház, amely felemelte a női nemet. Öröme van a magyar hazának is, valahányszor hibák voltak az ország jelenében, mindannyiszor visszafordultak a múlthoz. Mi is a múlthoz fordulunk ezen a helyen és várjuk belőle a szebb jövőt; várjuk a régi magyar leányok kiképzését e szent helyen. A Notre Dame-ok jönnek ide, ez a harmadik örömnünk. Hívatottak ők arra, hogy a magyar leányok nevelői legyenek. Bizonyítja ezt az a jó hír, amely róluk jár az országban. Az ő szellemük rokonszenves nekünk. Valamikor vásártér volt itt, ösztönös csordák, csordás ösztönök helye Most pedig e szent hely alapkövének három szegény borul le itt; az állam, a Notre Dame rend és a város. Ezek akarják felemelni a közös erővel magyar leánynemzedékeket és kimondhatatlanul értékessé tenni ezt az alapkövet. Kérem az Istent, legyen áldás az ő munkájukon és legyen áldás minden követ. Áldja meg az Isten a magyar kultúra őrét, aki a három szegény között mutatja az irányt a nagy lelkiségben, nemcsak itt, de az ország területén mindenütt. Áldja Isten a Notre Dame-okat és áldja meg e városnak áldozatban való buzgalmát!” (Zalamegyei Ujság 137. szám 1928. június 19.)

Maga a zárda többholdas területtel rendelkezett. A beépített alapterület 2350 m<sup>2</sup>. Főhomlokzatának hossza: 165 m, a déli homlokzat hossza 34 m. Az építkezéshez felhasználták: 85 vagon cementet, 25 vagon meszet, 3 vagon szigetelő lemezt, 2 vagon facementet. 300 m<sup>3</sup> épületfát, az építés során 17 ezer m<sup>3</sup> földet mozgattak meg. Naponként 300 embert dolgoztattak. Volt olyan időszak is, amikor naponként 600 munkás dolgozott az épületen. Barokk stílusban épült, abban a stílusban, amelyről *Prohászka* a lángelméjű főpásztor azt írja Naplójában: „*A barokkban van a fény, a tűz, a glória, a tánc, az ének, az öröm, és a győzelem*”. (Zalamegyei Ujság 227. szám 1929. október 6.)

„A zárdaiskola többholdas területen fekszik, a beépített alapterület 2350 négyzetméter. A zárda és az iskola másfél méter mély szuterénnal van alapincézve, efölött van elhelyezve a földszint, az első és második emelet, az iskolaépület azonban a földszinten kívül három emeletből áll. Az épület egységes egész, de rendeltetése szerint négy részre oszlik.

Az első rész - a 70 személyt befogadó zárda, mely 34 cellából, betegszobából, közös konyhából, étteremből, munkaszobából, mosókonyhából, pékműhelyből, fogadó-, látogató-, társalgó szobákból, káptalani teremből és raktárhelyiségekből áll.

A második rész - a 30 méter hosszú, 10 méter széles és 11 méter magas kápolna.

A harmadik rész - a 90 személy befogadására szolgáló internátus. Itt van elhelyezve a négy hálóterem, a társalgók, éttermek, zongoraszobák, látogatószobák, fürdők és betegszobák.

A negyedik rész - az iskolaépület. Ebben helyezték el a 6 osztályú elemi iskolát, a 4 osztályú polgári iskolát és az 5 osztályos tanítónőképzőt.

Az iskolát ellátták előadó-, szertár-, és rajztermekkel, slöjdteremmel, gyakorló konyhával, tanári szobákkal, igazgatói szobával és igazgatói lakással.

Az iskolához csatlakozik a 30 méter hosszú, 14 méter széles és 76 méter magas vasbetonból épült torna- és díszterem modern színpaddal, mozi vetítőhelyiséggel, ruhatárral, öltözőkkel. A tornaterem lapos tetővel van ellátva, melyről gyönyörű kilátás nyílik Zalaegerszeg egész vidékére.

Az épület parkírozott, gyengehajtású domboldalban fekszik és uralja az egész környéket. Az épület alapja, annak ellenére, hogy a talaj elsőrangú kemény agyagrétegből áll, betonból készült, a falakat pedig téglából emelték, s a falakat műköltőbazattal vették körül. Az esetleges talajvíz ellen megfelelő függélyes és vízszintes szigetelést alkalmaztak. A mennyezetek kivitelezése vasgerendák között elhelyezett vasbetonszerkezettel történt. A tetőt eternit palával fedték. A 2,5 méter széles világos, napos folyosók, a vestibülök, valamint a mellékhelyiségek márvány mozaiklapokkal vannak fedve, míg a szobák és termek padlózata részben parkett, részben puhafa padló.

Az összes szobák magassága 3,4 méter. A hangszigetelés miatt a mennyezetek 40 cm vastagok.

Négy főbejáraton jutunk az épületbe, melyek közül három a homlokzaton van. A bejárók különálló 2,6 méter széles műköltőlépcsőházakba vezetnek. A lépcsőházak korlátja nehéz, masszív műköltő-szobrászmunkákból készült, s az egésznek imponáló külsőt ad. Természetesen megfelelő melléklépcsőről is gondoskodás történt. A négy főbejárat portálszerű műköltő szobrászmunkával van keretezve, amely a homlokzatnak palotaszerű külsőt ad.

A zárdatelek a főhomlokzat felől csinos vasbetonkerítéssel és kapukkal, a többi oldalról fakerítéssel van körülvéve.

A lakóhelyiségek ablakai spalettákkal, az iskolatermeké önműködő vászonredőnyökkel vannak ellátva. Az összes helyiségek részben központi gőzfűtésre, részben központi melegvízfűtésre vannak berendezve. A fűtőberendezést a szuterénban helyezték el és öt nagy kazánból táplálják. A kolostor zárt udvarában 109 méter mély kút van fúrva, melyből a vizet a kápolna tornyában helyezett tartályba hajtja a villanyszivattyú és a tartály látja el az egész épületet vízzel.

Az összes konyhák, fürdőszobák, mosdók szép fehér fajansz-burkolatot kaptak. A villanyvezeték mindenütt a falba süllyesztve halad. A szuterénban elhelyezett központi konyhából egy villanyfelvonó halad fel az összes emeletekre.” (Zalamegyei Ujság: 227. szám 1929. október 6.)

A korában és kategóriájában 'hipermodernnek' számító intézményegyüttessel a legnevesebb budapesti egyetemek épületei sem vehették fel a versenyt. A kor legmodernebb épülete készült el akkor a városban.

*Klebsberg Kunó* kulturális miniszter segítségével, jelentős állami támogatással felépült a zárdá. Az elemi iskola, gyakorló iskola a tanítónövendékek számára, polgári iskola, tanítóképző, és a kollégium 1929. október 6-án nyithatta meg kapuit a tanulók előtt. Szépen fejlődött az intézmény minden iskolatípusa. A vallásos nevelésről az iskola fenntartója, a rendház tisztelendő főnöknője: *Mahl M. Augusztá* gondoskodott, munkájában segítette az egyházmegyei főtanfelügyelő *dr. Palkó János*, az elemi iskola igazgatója főtisztelendő *Pehm József* apátplébános, esperes, a polgári iskola igazgatója *Bozók M. Augusztá*, a tanítóképző h. főigazgatója *dr. Balázs Béla*, a tanítóképző igazgatója: *Mahl M. Hildegard*.

Nagyon jó híruk lehetett a nővéreknek, ha *Mindszenty* rájuk bízta a magyar leányifjúság nevelését. A nővérek igyekeztek e bizalomnak megfelelni. Imádsággal – hiszen ágostonos kanonokok, így a teljes zsolozsma elmondására kötelezettek – és munkával teltek mindennapjaik. 1930-ban Pozsonyból három nővért fogadott a közösség, mivel ott betiltották a magyar nyelv tanítását, és ők hárman nem tudtak eléggé szlovákul. A Szlovákiából érkezők közül *Mater M. Terézia* hamarosan átvette a novicmesternői feladatokat, *Mater Margit* az elemiben tanított, a harmadik szlovák nővérré – *Mindszenty* után – az elemi iskola irányítását bízták.

## Az első tanévkezdés és az intézmény megszentelése

1929. október 6-án *Serédi Juszticián* dr. hercegrímás fényes ünnepség keretében szentelte fel a zalaegerszegi zárdaiskolát. Az ünnepi beszédet, pedig *Pehm József* apátplébános tartotta. A ceremónia minden egyes részében aktívan kivették részüket a továbbképzősök, a tanítóképzősök és a zalaegerszegi Egyházi Ének- és Zeneegyesület egyes karának tagjai.

1929. augusztus 29-én tartotta alakuló értekezletét a tanítóképző, majd 30-án az elemi- és polgári iskola tantestülete. Megkezdődött tehát az első 1929/30-as tanév az új épületegyüttesben. Mindegyik elemi, és polgári iskolai osztályban megindult az oktatás. A tanítóképzőben azonban még ekkor csak az első évfolyam indulhatott, majd fokozatosan feltöltődtek az osztályok a következő tanévekben. Mind az elemi, mind a polgári, illetve a tanítóképzőben is a rend tanítói és tanárai tanítottak, mellettük azonban még néhány világi tanár és tanító is tagja volt a tantestületnek.

Az első két évben *Pehm József* apátplébános látta el az alsó iskola igazgatását, míg meg nem találták az erre alkalmas pedagógust. *Pehm* önzetlen fáradozással vállaira vette – sokoldalú elfoglaltsága mellett – az elemi iskola vezetését. Kétévi ténykedése mély nyomot hagyott a tantestület tagjaiban, s ez idő alatt a hitoktatást is felügyelte. Látogatta a hittanórákat, s elnökölt a tanév végi hittanvizsgákon is.

## Az intézmény szerkezete

Az egész intézményt a Notre Dame Női Kanonok- és Tanító-rend tartotta fenn. A tanítás központi tanterv alapján készített tanmenetek szerint zajlott. Az intézményt a rendház főnöknője vezette, de mindhárom iskolának külön igazgatója is volt. Az iskola jelentős egyházi és állami támogatással működött, de a város is részt vállalt az üzemeltetés költségeiből. Az intézmény szerkezete ekkor öt fő részre tagolódott. Egy időben működött itt: elemi leány népiskola, polgári leányiskola, tanítónőképző és a hozzá kapcsolódó gyakorlóiskola, internátus, s a rend.

## A tanítónőképző

Az Eötvös- féle 1868. évi XXXVIII. törvény VII. fejezete részletezi a tanítóképzés létrehozásának alapfeltételeit. E szerint: a „tanítóképezdek” élén igazgató áll, mellette legalább két rendes és egy segédtanár oktat. A képzőnek gyakorlóiskolát és gyakorlókertet kell fenntartania. A tanítóképzőkbe csak olyan 15. évüket betöltött fiatalokat lehet felvenni, akik a gimnázium, reáliskola, vagy polgári iskola négy osztályát elvégezték. „Ettől kezdve a tanítókat egészen 1945-ig az lapfokú oktatás teljes körére, a népiskola hat osztályának a tanítására készítették fel.” (*Molnár*, 2013. 5.)

„Az 1923. évi 81986. sz. rendelet ötosztályos középfokú képzést indított útjára, hogy az 1938-ig jó színvonalon képezze a tanítók ezreit. Az ötéves képzés nevelésorientáltsága mellett értékes általános és hivatásszerű műveltséget nyújtott. A korszerű tanterv előírta, hogy a szakiskolai jellegnek erőteljesen érvényesülnie kell, ezt úgy lehetett elérni, hogy minden tárgy anyaga és tanítási módszere a tanítóképzést kellett szolgálnia. A tanítás módszerének szakiskolájában a tantestületi tagok egységes, egyöntetű munkát végeztek.” (*Molnár*, 2009.a 550.)

1928-ban felismerték a nyolcosztályos népiskola felállításának szükségességét. Az 1940. évi XX. törvény elrendelte a 8 éves népiskola bevezetését. Az 1928-tól 1940-ig terjedő időben felkészültek a kétszintű tanítóképzés kiépítésére, a felsőfokú akadémiai képzéssel kívánták jobb felkészítéssel a tanítókat alkalmassá tenni arra, hogy a gyermekeket 14 éves korukig nevelhessék. A tanítóképzés kéttagozatú modelljét valósította meg az 1938. évi XIV. törvény, amely a líceumra épülő két évfolyamos tanítóképző akadémia felállítását rendelte el. Hamarosan azonban, 1941-ben a Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium intézkedése révén a líceumi IV. osztály megnyitását leállították. A megkezdett három éves líceumi tanulmányokat a növendékek két éves tanítóképzőben folytatták tovább, tehát ez az új tanítóképzési szisztéma duális jelleget öltött, vagyis a líceumnak és a tanítóképzőnek kettős rendszere, szoros kapcsolata jött létre, a képzés öt éves



maradt. 1941 után a „tanítóképzők szervezete felemás volt. A tanítóképzés két iskolafajtában folyt: három évig líceumban és két évig tanítóképző intézetben. (Molnár, 2007)

Az 1945-ben nagy hirtelenséggel az általános iskolák megszervezése után a tanítók képesítése csak az 1-4. osztály oktatására szorítkozott. A világháború utáni években folytonosság jelentkezik a tanítók képzésében is: az 1941-ben kialakult duális, öt évfolyamos szerkezet maradt életben, amelyben a harmadéves líceumi diákok a tanulmányaikat a tanítóképző IV., majd V. évfolyamán folytatták tovább.

Egy olyan megyében, mint Zala, ahol a 30-as években meglehetősen nagy iskolaalapítási időszakról beszélhetünk – éppen a Klebelsberg által kezdeményezett reformok után – igen nagy szükség volt az iskoláknak a jól felkészített tanítónőkre. A rendelkezésre álló adatok szerint az itt végzetek túlnyomó többsége állásba került, akik nem azok elsősorban családi okok miatt nem tanítottak.

Az 1938. évi XIII-XIV. törvény szerint Zalaegerszegen is beindították a líceumi rendszert a tanítóképzőben. Ez az oktatási forma hamar népszerű lett és ezt a beiskolázási adatok is alátámasztják. (lásd 1. sz. táblázat)

Úgy tervezték, hogy fokozatosan megszüntetik a tanítóképzőket. Azonban 1941-ben a líceum „továbbbépítését” a háborús viszonyok miatt leállították, s a IV.-V. osztályos tanulókat a korábbi, öt évfolyamos tanítóképző IV.-V. osztályának tanterve szerint oktatták tovább. Ez a „felemás” megoldás 1945-48 között fokozatosan megszűnt.

1. számú táblázat: Beiskolázási létszámadatok a tanítónőképzőbe 1929 – 1945 között<sup>4</sup>

tanév	I.	II.	III.	IV.	V.	összes	képesítőzöttek száma
1929-30	38					38	
1930-31	40	39				79	
1931-32	33	36	37			106	
1932-33	20	30	34	40		124	
1933-34	30	20	30	35	39	154	39
1934-35	32	26	21	28	33	140	33
1935-36	20	30	27	20	27	124	27
1936-37	20	15	29	29	19	112	19
1937-38	22	15	14	14	29	94	29
1938-39	30	21	15	15	27	108	26
1939-40	18	24	19	17	15	93	16
1940-41	37	13	24	19	17	110	17
1941-42	44	34	13	19	18	128	18
1942-43	49	44	31	11	19	154	19
1943-44	48	45	43	25	14	175	14
1944-45	58	49	46	48	33	237	33

A képző záróvizsgával zárult, a jelölteknek állami és egyházi tanügyi felügyelők előtt kellett számot adni tudásukról. Rendre három egymást követő napon – általában májusban – neveléstudományból, magyar nyelv és irodalomból, mennyiségtanból írásbeli vizsgát tettek. A szóbeli vizsgák összevontan, bizottság előtt – általában júniusban – zajlottak le. A sikeres vizsgázók oklevele az elemi iskolai oktatásra képesített. A záróvizsgáról tanítóképesítő- vizsgálati anyakönyv készült. Az anyakönyv a szokásos személyi adatokon kívül tartalmazza a tanító vallását, honosságát, anyanyelvét, hol (mely intézményben) végezte a tanítónő képző évfolyamait. A vizsgálat (a képesítő vizsga) eredménye a vizsgálati anyakönyv táblázatos részében kapott helyet. Balról jobbra, előbb a

<sup>4</sup> Nemzeti Levéltár Zala Megyei Levéltár VIII. 57. A zalaegerszegi Notre Dame Tanítóképző iratai 1929 – 1948 alapján, *Anyakönyvek* alapján

tantárgyak, majd az osztályanyakönyvből átvett osztályzatok, a tanító képzőn nyert osztályzatok – írásbeli és szóbeli értékelés –, a végleges osztályzatok, végül a megjegyzések.<sup>5</sup>

Az oktatott pedagógiai jellegű tárgyak voltak: neveléstudományok: a/ neveléstan, b/ tanítástan és módszertan, c/ neveléstörténelem és iskolaszervezetan, és d/ nevelési és tanítási gyakorlat. „A tanítóképző intézetekben a tárgyak teljes köre a leendő tanítók képzését szolgálta. Az elméleti felkészítés középpontjában a lélektan-pszichológia, a pedagógia, valamint a módszertan állt. Mindazonáltal a közismereti tárgyak tanárai is egységesen vallották, hogy minden tantárgy a képzést szolgálta.” (Molnár, 2014. 127.) A tantárgyi struktúrában a ma is fellelhető általános műveltséget alapozó tantárgyakon kívül olyan tárgyak is felfedezhetők a képesítő vizsgálati jegyzőkönyvben, mint alkotmánytan, lélektan és logika, német nyelv, gazdasági ismeretek, közgazdaságtan. A képesítő vizsga sikeres letételéhez 24 tárgyból kellett szóban és/vagy írásban megfelelni, illetve a jelölt osztálykönyvből átvett osztályzatokat is kapott. Az értékelő rész alatt szerepel a vizsgálóbizottság határozata, miszerint a jelölt képesített, vagy nem. A határozat alatt szerepel, hogy a bizonyítvány milyen tannyelvű iskolára képesített. Érdekesség, hogy a képesítéshez nélkülözhetetlen volt, hogy a pedagógus alkotmányról való tudásáról számot adjon, valamint a szükséges gazdasági ismeretek meglétét is vizsgálták.

Akik külön órákra beiratkoztak – és annak elméleti és gyakorlati tárgyait elsajátították – azokból is vizsgáztak. Az oklevelükön ez a tárgy külön fel volt tüntetve, s természetesen taníthatták is. Ilyen tárgyak voltak pl.: a kántor- tanító képzés vagy a német nyelv.

Elkülönült szervezeti rend szerint – a tanítóképzőhöz kapcsolódva – működött a hat osztályos elemi gyakorlóiskola. A vezetésével megbízott igazgató koordinálta a tanítójelöltek órai gyakorlatát, gondoskodott a tanmenet betartásáról. Ezen osztályok kis – 6-20 fő közti – létszámúak voltak. Két tagozatban összevonva – egy-egy gyakorlóiskolai tanítónő vezetésével – működött. Az első tanévben ezt a feladatot *Fischi Erzsébet*, okl. tanítónő látta el. Az alsó tagozat az I.-II., a felső tagozat a III.-VI. osztály tanulóiból állt. A tagozatvezető tanítónő a képző tantestületébe tartozott. A tanítóképző 1848-ig működött és számos kiváló tanítót képzett a város és a megye számára.

## **A katolikus tanítónőképzés megszűnése**

A háború okozta károkat már kiheverte a rend, majd „ereje teljében” érte az iskolák államosítása. 1948. június 16-án az országgyűlés egyhangúlag döntött az iskolák államosításáról, s azokat elvette addigi fenntartóiktól. A Szombathelyi Tankerületi Főigazgatóság irányítása alá 7 tanítóképző és líceum tartozott, ezek közül csak egy volt állami intézmény. Hat iskola egyházi kezelésben, ebből öt katolikus felügyelet alatt állott. Nyugat-Magyarország négy nagyobb városában működtek ezek az iskolák, Zalaegerszegen egy, Kőszegen kettő, Sopronban három helyszínen folyt tanítóképzés, Nagykanizsán egy leánylíceum végzett nevelő tevékenységet. (Molnár, 2009.b 13.) A zalaegerszegi Notre Dame intézet is állami iskolává vált.

A Notre Dame-rend kisajátított épületében 1959-ig tovább működött még a már állami tanítóképző. Ezt az oktatási formát 1960-tól a leánygimnázium váltotta fel, amely egyébként már mindkét nem tanulóit felvette. 1961-től az intézmény neve Ságvári Endre Gimnázium lett. Néhány éven belül a gimnáziumi képzés mellé szakközépiskolát is szerveztek, ami szintén ebben az épületben kapott helyet. Végül a Pénzügyi és Számviteli Főiskola kapta meg az egész épületet, miután a gimnáziumi osztályok innen új helyre költöztek. Ez az állapot egészen 1993-ig fenn is maradt. Az 1950. szeptember 7-én megjelent 34. sz. törvényerejű rendeletet az 1989. augusztus 30-án kihirdetett 17. sz. szintén törvényerejű rendelet közel 40 év múlva szüntette meg. Ezen rendelet tartalmazza azt, hogy a szerzetesek Magyarországon szabadon tevékenykedhetnek, iskolákat alapíthatnak és taníthatnak. Az új rendelet azonban még nem foglalkozik az egykori jogos tulajdonaik visszaadásával. Az 1991. évi 32. törvény azonban már az egykori jogsértések részleges

---

<sup>5</sup> Nemzeti Levéltár Zala Megyei Levéltár VIII. 57. A zalaegerszegi Notre Dame Tanítóképző iratai 1929 – 1948 alapján, Anyakönyvek alapján

megoldását célozza: vissza kellett adni azokat az elvett egyházi ingatlanokat, amelyek iskolai, vagy más oktatási-nevelési, kulturális célt szolgáltak. Az utóbbi törvény értelmében a Notre Dame-rend 1992. augusztus 25-én visszakaphatta egykori ingatlana egyharmad részét, a rendházat. Megkezdődhetett tehát ezen épületrész felújítása és átalakítása. A munkálatokhoz szükséges pénzösszeget, mintegy 70 millió forintot a Notre Dame – rendházak Uniója biztosította. Az iskola *Mindszenty József* nevét vette fel. Ma Általános iskola és Gimnázium. Tanítói és tanárai többségében világi pedagógusok.

## Összegzés

A rend tanítóinak többsége az 1920-as években elvégezte a polgári iskolát, majd a Notre Dame Női Kanonok- és Tanító-rend által 1929-ben megnyitott tanítóképző intézetben tanult tovább. Ezután a rend jelöltjeként népfőiskolai tanítói oklevelet szerzett. Többen ezután még a Polgári Iskolai Tanítóképző Főiskolára jártak Budapesten. Ennek befejezéseként valamely tudományi szakcsoportból tanári oklevelet is szereztek.

A Notre Dame Női Kanonok- és Tanító-rend Magyarországra érkezésében nagy szerepet játszott *Kleblsberg Kunó* gróf, kultuszminiszter. Az intézményt a Notre Dame Női Kanonok- és Tanító-rend tartotta fenn. A tanítás központi tanterv alapján készített tanmenetek szerint zajlott. Az egész intézményt a rendház főnöknője vezette, de mindhárom iskolának – elemi, polgári, tanítóképző – külön igazgatója is volt. Itt működött még az internátus és maga a rend. Az iskola jelentős egyházi és állami támogatással működött, de a város is részt vállalt az üzemeltetés költségeiből.

Az elemi iskolában kezdetben a városból felkért tanítónők oktattak, de az első idők nehézségei után már a rend tagjai tanítottak. A feladatokat öten látták el, egy hitoktató és az osztályok tanítónői.

Az 1938. évi XIII-XIV. törvény szerint Zalaegerszegen is beindították a líceumi rendszert a tanítóképzőben. Ez az oktatási forma hamar népszerű lett és ezt a beiskolázási adatok is alátámasztják. A képző záróvizsgával zárult, a jelölteknek állami és egyházi tanügyi felügyelők előtt kellett számot adni tudásukról. A sikeres vizsgázók oklevele az elemi iskolai oktatásra készítette.

A háború okozta károkat már kiheverte a rend, majd „ereje teljében” érte az iskolák államosítása. 1948. június 16-án az országgyűlés egyhangúlag döntött az iskolák államosításáról, s azokat elvette addigi fenntartóiktól. A zalaegerszegi Notre Dame intézet is állami iskolává vált.

A Notre Dame-rend 1992. augusztus 25-én visszakaphatta egykori ingatlana egyharmad részét, a rendházat. Később ismét megnyílt az iskola és utána a gimnázium.

## Irodalom

- Constitutions (1617): Estat, Règlement et Statut des Religieuses et autres Filles de la Congrégation de la Bienheureuse Vierge Marie. [http://congregation-notredame.cef.fr/cnd/index.php?option=com\\_content&view=article&id=196:constitutions-1617&catid=46:chronologie&Itemid=56](http://congregation-notredame.cef.fr/cnd/index.php?option=com_content&view=article&id=196:constitutions-1617&catid=46:chronologie&Itemid=56)
- Molnár Béla (2007): A középfokú tanítóképzés története 1945-től felsőfokúvá válásáig. Doktori disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Molnár Béla (2009.a): A magyarországi tanítóképzés történetének periodizációja. In: Nagy Melinda (szerk.): Zborník z I. Medzinárodnej Vedeckej Konferencie Univerzity J. Selyeho „Vzdelávanie – Veda – Spoločnosť”. Selye János Egyetem, Komárom, 541-565.
- Molnár Béla (2009.b): Nyugat-Dunántúl tanítóképzőinek államosítása 1948-ban. In: Lőrincz Ildikó (szerk.), A reneszánsz értékei, az értékek reneszánsza. XII. Apáczai Napok 2008

- Nemzetközi Tudományos Konferencia Tanulmányok, Nyugat-Magyarországi Egyetem  
Apáczai Csere János Kar, Győr, 10-17.
- Molnár Béla (2013): A tanítóképezde tanterve és az előkép-teória. Danubius Noster. 3-4. sz. 5.  
Réglement provisionnel. (1598)
- Molnár Béla (2014): Hagyomány és változás a 20. század közepének tanítóképzésében. In: JENEI  
Teréz (szerk.): Hagyomány és modernség a XXI. századi tanítóképzésben. Nyíregyházi  
Főiskola, Nyíregyháza, 125- 140.
- Nemzeti Levéltár Zala Megyei Levéltár VIII. 57. A zalaegerszegi Notre Dame Tanítóképző iratai  
1929 – 1948 alapján, Anyakönyvek
- Szentkirályi István (1908): A pécsi Notre-Dame Nőzárda és iskolái. Történeti és Leíró ismertetés.  
Alapításának hatvanadik évfordulója alkalmából közzéteszi a pécsi Notre-Dame Nőzárda.  
Pécs: Taizs József Könyvnyomdája.
- Zalamegyei Ujság 137. szám 1928. június 19.
- Zalamegyei Ujság 227. szám 1929. október 6.

**Kovács Kata**

**assavari@citromail.hu**

**ELTE Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium**

## MOLNÁR BÉLA

### SZERZETESNŐVÉREK A TANÍTÓKÉPZÉS SZOLGÁLATÁBAN

*A Szent Domonkos Rendi Nővérek Apostoli Kongregációjának közössége ugyan magyar alapításának tekinthető, de azt olasz és osztrák szerzetesek alapították, s majdnem negyven év alatt magyarosodott el egészen. Az előadás a kőszegi közösség tanítóképzőjének történetét követi nyomon, különös tekintettel a nevelő-oktató munkát végző szerzetesnővérek szakmai tevékenységét mutatja be 1874-től kezdve 1918-ig. A kutatásban az analitikus jellegű kutatási stratégiát alkalmaztuk. A források nagy részét Vas megye levéltárának Kőszegi Fióklevéltárában leltük fel. Az évkönyveket a rend napjainkban is működtetett általános iskolájában találtuk meg. Az 1874-ben alapított tanítónőképző-intézetben 1918-ig egy stabil tantestület alakult ki. Az előadás bemutatja, hogy a kőszegi nővérek sikeresen legyőzték a nehézségeket, igazi magyar oktatási intézménnyé vált pedagógusokat képző iskolájuk. Az ismertetésből részletes képet kaphatunk a tanítónőképző-intézet szerzetes-tanárnőiről.*

**Kulcsszavak:** neveléstörténet, tanítóképzés, iskolatörténet, Szent Domonkos Rendi Nővérek Apostoli Kongregációja, Kőszeg.

#### A témaválasztás indoklása

A Szent Domonkos Rendi Nővérek Apostoli Kongregációjának közössége ugyan magyar alapításának tekinthető, de azt olasz és osztrák szerzetesek alapították, s majdnem negyven év alatt magyarosodott el egészen. A dolgozat a kőszegi közösség tanítóképzőjének történetét követi nyomon, különös tekintettel a nevelő-oktató munka személyi feltételeinek változásait tárja fel, a tanítással foglalkozó kari nővérek tevékenységét mutatja be 1874-től kezdve 1918-ig.

1924-ben *Németh Imre* paptanár, a kőszegi tanítónőképző intézet igazgatója megírta a képző történetét, amelyhez pontos levéltári adatokat is használt, munkájában a Kongregáció történetével vázlatosan, a képző történetének érthetőbbé tétele érdekében (hivatkozások nélkül) foglalkozik. (*Németh, 1924*)

A másodlagos források tekintetében a rend egyik tagjának a munkája segítette, hogy a Kongregáció történetét megismerhessük, a tanítóképző alapításának, működtetésének, vagyis a létesítési, fenntartói háttérét bemutathassuk. *Magyar Marietta* Az Árpád-házi Szent Margitról nevezett Szent Domonkos Rendi Nővérek Apostoli Kongregációjának története Vas megyében 1868 és 1920 között című kiváló dolgozatában elsősorban a rend, a Kongregáció történetének ötven évét tárta fel, a közösség iskoláinak megalapítását, azok történetét csak részben dolgozta fel. (*Magyar, 2001*) A tanulmány célja, hogy feltárja kik voltak azok a szerzetesnővérek, akik a kőszegi tanítóképzést elindították, iskolát teremtettek, működtettek.

#### Az alkalmazott módszerek, források bemutatása

A kutatáshoz analitikus jellegű kutatási stratégiát alkalmaztunk, aminek révén források, dokumentumok elemzésére került sor. A forrásanyag jelentős részét Nemzeti Levéltár Vas Megyei Levéltárának Kőszegi Fióklevéltárában leltük fel. Az évkönyveket a rend napjainkban is működtetett általános iskolájában találtuk meg.

#### A domonkos női szerzetesközösségek megszervezése

1867. november 26-án, Kőszegen egy ház megvételével megtörtént az első fontos lépés a domonkos női szerzetesközösség tényleges megalapítására. A házvétel valódi célját az eladón kívül

senki sem tudta, ő azonban szívesen vette az ötletet, hogy a házban kolostort szeretnének alapítani a domonkosok. (Németh, 1924, 7) Az alapítást intéző domonkos atyák közeli ismerősei közé tartozott az a gráci család is, amelynek elkötelezett gyermekei világi harmadrendiek, ill. már domonkos szerzetesek voltak. Az olasz származású édesapa, *Johann D'Azula* ebben az időszakban a város egyik ismert tisztségviselője, nyugalmazott főszámvevő volt. A *D'Azula* nővérek (Anna, Johanna és Rosalie D'Azula) az atyák invitálására beleegyezésüket adták, hogy beköltöznek a kőszegi házba. Utánuk elsőként *Antonie Lichtenegger* csatlakozott a beköltözőkhöz. Sopronból jelentkezett *Marie Fink* az új alapításhoz. Sopronból hamarosan még egy fiatal nő: *Anna Schwarz* gyarapította a létszámot, a megalakuló közösségnek kezdetben ő volt az egyetlen tanítónői diplomával rendelkező tagja. Az első jelentkezőket még további négy gráci nő követte: *Louise Schrank*, *Anna Ballin*, *Amalie Schönberr* és *Olga Steinbock*. *Anna Ballin* olasz, a *D'Azula* nővérek olasz-német, a többiek pedig német származásúak voltak. (Németh 1924. 10-12)

A jelentkezők beöltözését 1868. október 15-én tartották meg. Kezdetben csak a két soproni nővér beszélt némileg magyarul, nekik tökéletesíteni kellett nyelvtudásukat, míg a többieknek a magyar nyelv elsajátítása volt a legfontosabb feladat. (Németh 1924, 36) Közben az enzi monostorból három apácát kértek a kőszegi kolostor számára: *M. Cassiana Höllensteinert*, *M. Thomasia Pohl*t és *M. Hyacintha Azulát*, aki később az újoncok mesternője lett.

A nővérek mindennapi életmódjáról a közösség szabálya nyújt a legtöbb ismeretet. A nővérek mindennapi életét két tevékenység köré rendezték: az imádság és a tanítás köré. Az iskola a nővérek munkájának legfőbb színtere volt, az oktatás-nevelés pedig tevékenységük célja és eszköze egyszerre. (Németh 1924, 38)

### A rend elemi népiskolája Kőszegen

Az apácák iskolái közül az első a kőszegi elemi iskola volt, amelyhez 1868. szeptember 24-én kértek engedélyt a szombathelyi püspöktől a domonkosok, miután a kőszegi városi tanáccsal sikerült megegyezniük. A püspökség a beadványt továbbküldte a Vallásügyi Miniszternek. Az iskolát a nővérek 1868. november 15-én 4 osztállyal indítottak el. A Közoktatási Minisztérium 1870. február 4-én kelt 1818-as számú leirata alapján a nyilvánossági jogot kapott az iskola. (VaML KFL KözigJkv 1868. 1868. szept. 17., 55. sz. ülés/1720 sz. 213. p.; VaML KFL KözigJkv 1870. 12. sz. ülés/285-440 sz.) Major János plébános, aki a város katolikus népiskoláinak (fiú, lány) előjárója is volt, 1871. augusztus 28-án terjesztette a kőszegi közgyűlés elé azt a kérést, hogy a nővérek átvehessék a város ismétlőiskoláját, valamint a katolikus elemi leányiskolát, ami egyben az egyházközség elemi iskolájának megszüntetésével is járna. (VaML KFL KözigJkv 1871. 40. sz. ülés/1065 sz.) A város minden leányiskoláját a nővérekre bízta, azzal a kikötéssel, hogy az 1871/72-es tanévben csupán próbaidőre kapják meg azokat, kölcsönös félévi felmondási határidővel. A nővérek nevében *Anselmi* (gráci prior és vicarius, a provinciális helyettese) írta alá és kötötte meg a szerződést, amelyet a közgyűlésnek 1871. október 25-én mutatott be, és amit a polgármester és három képviselő hitelesített. (VaML KFL KözigJkv 1871. 51. sz. ülés/1412 sz.) A próbaidő jól sikerült, 1872. szeptember 12-én meghatározatlan időre meghosszabbították a szerződést, később pedig véglegesítették. (VaML KFL KözigJkv 1872. az ülésnek nincs száma /1307 sz.)

### A kőszegi tanítónőképző megalapítása

A képző megnyitása érdekében 1873. október 7-én nyújtotta be kérelmét a perjelnő a szombathelyi püspökhöz, amelyben a tanítónőképző megnyitását *Trefort Ágoston* vallás- és közoktatásügyi minisztertől kérte, arra hivatkozva, hogy főleg saját újoncaik szempontjából lenne fontos, hogy tanulmányaikat iskolaváltoztatás nélkül tudják folytatni. (Németh 1924, 28) A főnöknő kérvénye megokolásául felhozta, hogy az 1868-ban letelepedett rend 1871-ben átvette a város iskoláit, s hogy a képzővel úgy a hazának, mint a társadalomnak még több erkölcsi hasznót hajtának. A miniszter

1874. szeptember 28-án kelt 22017 sz. alatti leiratával nyilvánossági joggal felruházva engedélyezte a képző megnyitását. (A Kőszegi 1899, 5)

### A tanítónőképző szerzetesnővérei

A képző létesítésekor a miniszter feltételének – engedélyezte a megnyitást, azzal a feltétellel, ha az ott tanító nővérek a megfelelő képesítést biztosító állami vizsgát leteszik – háttérében az húzódott meg, hogy a rend az államival egyenlő képzettségű tanerőt állítson munkába. A tanítás érdekében a rend készségesen alávetette magát a miniszter rendelkezésének, hiszen az apácák már évek óta készültek a vizsga letételére. A miniszter az engedélyezés évében, október 1-jén értesítette Kádas Rudolf főigazgatót a kőszegi képzőben alkalmazandó tanerők vizsgázási köteleességéről. A rend három tanerőt jelentett be: *Azula Jácintát, Franschitz Ludovikát és Fialovszky Margitot*. Kádas Rudolf győri királyi főigazgató felszólította a rendet, hogy a felterjesztett három tanerő szaktárgyaiból Sopronban a királyi katolikus tanítónőképző igazgatójából és tanáraiból összeállított bizottság előtt a megkívánt képesítő vizsgát szerezzék meg. A vizsgát a három nővér 1874. november 15-én letette. Ennek eredményéről december 25-én főigazgatói leirat értesítette a képző igazgatóját, *Major Jánost*, a nővérek bizonyítványával együtt. A tanítónőképzőt a győri tankerülethez osztották be, az iskolát ennek a tankerületnek királyi főigazgatója, Kádas Rudolf felügyelte. (Németh, 1924, 28-29) A kőszegi rend valóban tanítórendnek tekintette magát és tagjai kiképzetéséért minden feltételt biztosított. A nővérek 1880-tól 1890-ig Sopronban, 1890-től 1898-ig a fővárosban szerezték a képesítéseket. 1887-ben a miniszter kifogásolta, hogy van még néhány tanerő, akiknek nincs meg a törvényszabta képesítésük. Az észrevételt a későbbi évtizedekben is megtehetette volna a tanfelügyelet, hiszen többször is alkalmaztak képesítés nélküli személyeket. Akik munkamesternői, tanítónői oklevéllel, polgári iskolai alapvizsgával rendelkeztek nem számítottak képesítettnek. A tanítónőképző tanári kara polgári iskolai tanítói végzettséget szerzett. Adatot, forrást nem találtunk arra vonatkozóan, hogy a nővérek tanítónőképző intézeti tanári végzettséget szereztek volna, holott a „tanítónőképző intézeti tanárképzés tanfolyam keretében szervezeten 1887-ben indult el, és 1906-ban az Apponyi Kollégium megszervezésével valósult meg.” (Tóth, 1996, 10)

Azok a rendtagok, akik tanítottak az iskolákban, igyekeztek alaposan felkészülni az óráikra. Azt vallották, nem az a fontos, mit, hanem az, hogyan dolgozik valaki, legyen az szellemi, vagy fizikai munka. Fontos a lelkiismeretesség és a szándék, amellyel fáradozik az ember. A domonkosrendi nővérek szerint a szerzetesi iskola más, mint az állami iskolák:

*„Világos, hogy fontos a tanár felkészültsége szaktárgyaiboz, de ez magasfokon megvan a civil tanároknál is. A szerzeteseknek - közzöttük a domonkosrendi nővéreknek - ehhez a szaktudáshoz hozzá kell adniuk azt a többletet, melyet rendi nevelésük kíván tőlük, nemcsak tanít, hanem úgy tanít, hogy tanítványai meglátva a természet rendjét, az abban megnyilvánuló törvényszerűségeket, a madarakat, a virágokat, a csillagos égboltot és a világmindenségben Isten nagyságát, jóságát és szeretetét irántuk... és ezeket meglátva felébredjen a gyerek lelkében a hála és a törekvés arra, hogy ilyen sok jóért és szeretetért nekik is jónak kell lenniük”. (A szent domonkosrendi nővérek krónikájából)*

A képző első tanerői: *D' Azula Hyacintha* a neveléstant és a történelmet, *Fialovszky Margit* a magyart, németet, francia nyelvet, az éneket és a zenét, a zongorát, földrajzot; *Franschitz Ludovika* nővér a mennyiségtant, a rajzot, a szépírást, *Hoffmann Paula* a női kézimunkát tanította. *D' Azula Hyacintha* halála után a neveléstan tanára hosszú évtizedekig a természettudományos érdeklődésű és a művészetekben is tehetséges *Franschitz Ludovika* lett. (VaML KFL Kőszegi tanítónőképző iratai 1874-1945, 13. kötet, *Elemi képző anyakönyv 1874/5-1899/900*)

*Franschitz M. Ludovika* (1851. 08. 21 – 1904. 07. 30) Sopronból 1870-ben érkezett Kőszegre. Tanítói oklevéllel rendelkezett, németül jól, kezdetben magyarul egy kicsit rosszabbul beszélt. Megszerezte a mennyiségtudományi csoport tanári, s a nyelv- és történettudományi csoport polgári iskolai tanítónői oklevelét. A tanítónőképző pedagógusa lett 1874-től, tanítónőképezdei tanítónői kinevezést nyert el 1877-től, képezdei rendes tanárnővé nevezték ki 1879-től, igazgatóhelyettesi megbízást nyert el 1897-99 között, az iskolák praefektája volt, megalapította a Margit-kört, aminek

vezetői feladatait 1897-1904 között látta el. Az 1898/99. tanévben kezdeményezésére alapították meg a zárda kebelében a polgári iskolai tanítónőképző intézetet. Fő tárgya a mennyiségtan, pedagógia, rajzolás, szépirás. Az utolsó tanévben már helyettesítették, mert betegsége miatt nem tudta az óráit ellátni, 1904-ben hunyt el.

A tanítóképző intézetben a századfordulóig stabilizálódott a tantestület, hosszú éveken, évtizedeken át működtek a tantestületben a következő kari nővérek: *Franschitz M. Ludovika, Blaumüller M. Janka, Kollmann Benedikta M., Szabó Alberta M., Róthy Raymunda M.*

Az 1900-as évek elejétől 1918-ig terjedő időszakban szintén rendelkezett az intézmény olyan pedagógusi körrel, akik nagy tapasztalattal vettek részt a tanítójelöltek képzésében. A hagyományok átörökítését biztosították a pályájukat az előző évszázad végén elkezdő tanítónők (*Kollmann Benedikta M., Szabó Alberta M., Róthy Raymunda M.*). Ennek a második nagy korszaknak a képzői között találhatjuk: *Kollmann Benedikta M., Szabó Alberta M., Róthy Raymunda M., Rácz Jolán M., Ferencz Dominika M., Szeibert Margit M., Eredits M. Cecília, Ganzler M. Reginalda, Desits M. Evangelista, Doma M. Angela, Seidl M. Bertranda* tanítóképző intézeti tanítónőket.

Az 1909-12-ig terjedő időszakban nagy tarkaság volt jellemző a képző tantárgyfelosztásában. A tanítók próbálták úgy csoportosítani a tantárgyakat, hogy az osztályfőnökök minél több órát tarthassanak a saját osztályukban. Ennek az lett a következménye, hogy az egyes tantárgyak évente más kezébe kerültek. Az 1910-11. tanévben a pedagógiát minden osztályban az osztályfőnök tanította, *Szeibert M Margit* 1. osztályban a testtant, *Seidl M. Bertranda* a 2. osztályban a lélektant, *Hauer M. Immakulata* a 3. évfolyamnak a pedagógiát, *Ferencz M Dominika* a 4. évfolyamon szintén a pedagógiát tanította. A pedagógiai tárgyakon kívül négy osztályban négy pedagógus adta elő a németet, a számtant. (A Kőszegi 1911, 15) A tanítás szempontjából ez a rendszer nem volt előnyös, a nevelők elmélyedését akadályozta, erőiket szétforgácsolta, hiszen évente újabb és újabb tantárgyak tanmenetét kellett elkészíteni.

Az osztályfőnökök a tömbösítés ellenére nem csak a saját osztályaikban tanítottak, hanem a zárda által fenntartott különböző szintű iskolák csoportjaiban is. Az 1912-1913. iskolai évben a polgári leányiskolában 10 fő, a tanítónőképzőben 11 fő, a polgári iskolai tanítónőképzőben 7 fő tartott órákat. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a három iskolatípusban 28 karnővér oktatott volna. A nővérek közül ketten mindhárom iskolában, 3 személy a polgári leányiskolában és a tanítónőképzőben, 5 jól képzett, felkészült tanárnő a tanítóképzőben és a polgári iskolai tanítónőképzőben is látott el tanórákat. (A Kőszegi 1911, 10)

Az 1868-1918 közötti „korszak oktatáspolitikájában, publicisztikájában állandóan napirenden volt az 1879. évi XVIII. tc. végrehajtásának szükségessége: a tanítójelöltek és tanáraik magyar nyelvtudásának kérdése. [...] A hivatalos statisztikák szerint csökkent a tanító(nő)képzősök és tanáraik körében a magyarul nem vagy csak gyengén tudók aránya.” (*Donáth* 2008, 31) Az országos adatokat elemző *Donáth Péter* által feltárt tendencia jelentkezik Kőszegen is. Az anyaház alapító nővérei olasz-német, a többiek pedig német anyanyelvűek voltak. *Johanna Blaumüller, Azula M. Jácinta* tanítónők voltak, 1870-ben pedig a soproni *Emma Franschitz* (M. Ludovika) lépett be, aki szintén tanítónő volt. *Franschitz M. Ludovika* jól beszélt magyarul, és *Blaumüller M. Johanna* mellett fontos intézője lett a közösség iskolaügyének. *Johanna Blaumüller* készítette fel a nővéreket a tanítónői vizsgájukra, akik ezután 1874-ben állami vizsgát tettek. A sikeres vizsga után *Kádas Rudolf* tankerületi főigazgató az okleveleket a következő felhívással küldte meg: „D' *Azula Hiacinthát* a magyar nyelvnek elsajátítására, a többi kettőt pedig a magyar nyelvben való tökéletes jártasságnak megszerzésére komolyan és erélyesen figyelmeztesse.” (*Németh*, 1924, 38)

Nagy erőfeszítések árán tanultak a nővérek magyarul. „A német anyanyelvű *Koppensteiner Mária Angelika* nővér, aki megküzdött nyelvünkkel, magáévá tette, megszerette s ezen a nyelven tanított és nevelt nemzedékeket”. (VaML KFL Kőszegi tanítóképző iratai 1874-1945, *Tanítónőképző intézet önképzőkori jegyzőkönyvek 1904-1912, Jegyzőkönyv 1908. október 15. Iskolai ünnepély*) A bécsi születésű *Blaumüller M. Janka* az erőfeszítések ellenére magyarul teljes életében nem tudott megtanulni.



Néhány évvel később pedig már az iskolából is kerültek ki olyan – magyarul jól beszélő, vagy magyar anyanyelvű növendékek, akik kérték a felvételüket a közösségbe. A kőszegi tanítónőképző tanári testületére a későbbiekben is jellemző maradt, hogy a képzést végzők jól tudtak németül, a német nyelv oktatását többen is szakszerűen el tudták látni. A polgári iskolai tanítóképző legnépszerűbb szakcsoportjaként működtette a domonkos rend a nyelv- és történettudományit. A tanári könyvtárban gazdag német nyelvű szakkönyveket gyűjtöttek össze a rend tagjai. A tanulóknak lehetőségük volt rendkívüli tárgyként az angolt, s a franciát is tanulni, természetesen ehhez is rendelkezésre állt a nyelvet beszélő, azt tanítani bíró tanszemélyzet.

## Összefoglalás

A tanulmány először vázlatosan a domonkos rendi apácák kőszegi letelepülésének körülményeire tért ki. A kőszegi apácáknak nem kis nehézséget okozott, hogy idegenként, kezdetben a magyar nyelv kellő ismeretének hiányában kellett boldogulniuk egy olyan országban, amelyet egyre inkább áthatott a nemzeti szellem, ahol az állam fokozottan jelen kívánt lenni a felekezeti oktatásban is. A dolgozat bemutatta, hogy a kőszegi nővérek megbirkóztak a nehézségekkel, igazi magyar oktatási intézménnyé vált iskolájuk, s egyre jobban megfelelték a növekvő állami minőségi követelményeknek. Az ismertetésből részletes képet kaphatunk a kari nővérek áldozatos leánynevelő munkájáról.

## Irodalom

- A szent domonkosrendi nővérek krónikájából: A szent domonkosrendi nővérek hazánkban – a török idők után. (Könyvészeti adatok nélkül)
- Donáth Péter: *A magyar művelődés és a tanítóképzés történetéből 1868-1958*. Bp.: Trezor Kiadó, 2008.
- Kincs István: *A kis mama*. Vígjáték, Leányszínpad 2. sz., Szombathely: Katolikus Tanítónőképző, Egyházmegyei nyomda, 1917.
- A Kőszegi Szent-Domonkos-rendi apácák vezetése alatt álló r. kath. Tanítónőképző-intézet értesítője az 1898/99. iskolai évről. Kőszeg: Feigl Gyula könyvnyomdája, 1899.
- A Kőszegi Sz. Domonkos-rendi apácák vezetése alatt álló R. Kath. Polgári Leányiskola, Elemi és Polgári Isk. Tanítónőképző Intézet értesítője az 1910/1911. iskolai évről, Kőszeg: Rónai Frigyes könyvnyomdája, 1911.
- A Kőszegi Sz. Domonkos-rendi apácák vezetése alatt álló R. Kath. Polgári Leányiskola, Elemi és Polgári Tanítónőképző Intézet értesítője az 1912/1913. iskolai évről, Kőszeg: Rónai Frigyes könyvnyomdája, 1913.
- A Kőszegi Sz. Domonkos-rendi apácák vezetése alatt álló R. Kath. Polgári Leányiskola, Elemi és Polgári Isk. Tanítónőképző Intézet értesítője az 1916/1917. iskolai évről, Kőszeg: Rónai Frigyes könyvnyomdája, 1917.
- Magyar Marietta: *Az Árpád-házi Szent Margitról nevezett Szent Domonkos Rendi Nővérek Apostoli Kongregációjának története Vas megyében 1868 és 1920 között*. Szakdolgozat, Berzsenyi Dániel Főiskola, Szombathely, 2001.
- Németh Imre: *A Szent Domonkosrendű apácák vezetése alatt álló 50 éves Kőszegi Róm. Kath. Elemi Iskolai Tanítónőképző története 1874-1924*. Kőszeg: Rónai Frigyes Könyvnyomdája, 1924.
- Németh Imre: *A Szt. Domonkos-rendi nővérek vezetése alatt álló Kőszegi R. K. El. Isk. Tanítónőképző Mária Kongregációjának negyedszázados története*. Kőszeg: Rónai Frigyes könyvnyomdája, 1931.
- Tóth Gábor: *A magyarországi tanítóképző intézeti tanárképzés története*. Apponyi Kollégium. Bp.: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 1996.

## Levéltári források

VaML KFL KözigJkv 1868. 1868. szept. 17., 55. sz. ülés/1720 sz. 213. p.

VaML KFL KözigJkv 1870. 12. sz. ülés/285-440 sz.

VaML KFL KözigJkv 1871. 40. sz. ülés/1065 sz.

VaML KFL KözigJkv 1871. 51. sz. ülés/1412 sz.

VaML KFL KözigJkv 1872. az ülésnek nincs száma /1307 sz.

VaML KFL Kőszegi tanítóképző iratai 1874-1945, Tanítónőképző intézet önképzőkori jegyzőkönyvek 1904-1912, Jegyzőkönyv 1908. október 15. Iskolai ünnepély

VaML KFL Kőszegi tanítóképző iratai 1874-1945, 13. kötet, Elemi képző anyakönyv 1874/5-1899/900

**Molnár Béla**

**molnar.bela@ppk.elte.hu**

**ELTE PPK PPI Szombathely**

## PÁSZTOR ENIKŐ

### 60 ÉVES A NÉMET NEMZETISÉGI ÓVODAPEDAGÓGUS-KÉPZÉS SOPRONBAN

*2019-ben 60 éves a német nemzetiségi óvodapedagógus-képzés Magyarországon. A kezdetek a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának jogelődjéhez az egykori Soproni Óvónőképző Intézethez vezetnek. Az óvóképzés felsőfokúvá válásával párhuzamosan itt indult meg 1959-ben a német nemzetiségi óvónők képzése is. Tanulmányomban a nemzetiségi óvodapedagógus-képzés történetiségét mutatom be, különös tekintettel a soproni képző intézményre. Kutatásaim során számos olyan dokumentumot sikerült fellelnem, melyek segítségével következtetéseket vonhattam le a nemzetiségi óvodapedagógus-képzés alakulásáról. Ezek közül kiemelném a tanügyi adminisztráció dokumentumait, a Soproni Egyetem épületében őrzött törzskönyveket. Ennek segítségével tudtam reális képet kapni a német nemzetiségi óvodapedagógus-képzés tartalmáról.*

**Kulcsszavak:** német nemzetiség; nemzetiségi óvodapedagógus-képzés; idegen nyelvek az óvodában

#### Bevezető

A német nemzetiségi óvodapedagógus-képzés történetiségének ismertetése előtt fontosnak gondolom röviden bemutatni az óvodapedagógus professzió fejlődéstörténetét. Magyarországon az óvodapedagógusok képzése gyakorlatilag rögtön az első óvoda megnyitásával kezdetét vette, hiszen *Brunszvik Teréz* 11 fiatal lányt vette maga mellé, és nagy gondot fordított az ő képzésükre is (*Kövérné*, 1996). Az 1830-as évektől sorra nyíltak az óvodák *Brunszvik* kezdeményezése nyomán, majd a hazai óvodaügy történetében 1836-ban ismét egy jelentős esemény következett be, amikor gróf *Festetics Leó* elnökletével létrejött A Kisdedóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület, melynek legfontosabb célkitűzése az intézmények számának növelése, azok fenntartása és a nevelő személyzet képzése volt. 1848-ig 89 óvodát alapítottak az ország különböző részein, a kisdedóvás pedig nemzeti ügyé vált (*Bilibók-Sebestyén-Zibolen*, 1984). Az óvodai tanítók képzéséről az első magyar óvóképző gondoskodott, amely 1837-ben Tolnán alakult meg, a világon a másodikként. Az intézmény alapításához szükséges anyagi forrást A Kisdedóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület elnöke, gróf *Festetics Leó* biztosította, aki tolnai házáat ajánlotta fel az iskolaépület céljára (*Kurucz*, 2002). A tolnai képző élére *Wargha István*, a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagja került, aki eredeti nyelven olvasta az európai pedagógiai gondolkodók nagy műveit (*Kövé*, 1996). A képzés magas presztízst mutatja, hogy a jelentkezők egy része az iskolázottabb rétegből érkezett, akik között volt teológus, jogász és tanító is. Az itt folyó képzés sokkal inkább a felsőfokú szint felé mutatott. Erre enged következtetni az a tény is, hogy a felvétel alsó korhatárát a betöltött 21. életévben jelölték meg, ezzel sugallva, hogy a gimnáziumi végzettséget tartják kívánatosnak (*Patyi*, 2010).

Az 1891-es Kisdedóvási törvény komoly fejlődést eredményezett a magyar óvodaügy történetében. A törvény 6. fejezete kimondja, hogy a kisdedóvónők és a dajkák kisdedóvónő-képzőkben szerzik meg elméleti és gyakorlati ismereteiket. Bevezették az alkalmassági vizsgát, így a képzőkbe csak azok kerülhettek be, akiknek egészséges, ép testalkatuk és jó zenei hallásuk volt. A bekerülés feltétele volt továbbá lányoknál a betöltött 14., a fiúknál pedig a betöltött 16. év, a 40 évnél idősebbeket csak külön engedély birtokában vehették fel (*Sztrinkóné*, 2009). A törvény hatására több állami óvónőképzőt is alapítottak, Hódmezővásárhelyen, Eperjesen, Pozsonyban, Sepsiszentgyörgyön, a római katolikus egyház pedig Esztergomban, Nagyváradon, Temesváron indított kisdedóvó képzőket. Az 1894/95-ös tanévben már tizenkettőre emelkedett a képzők száma

(*Patyi*, 2010). Az 1891-es törvénytől a képzés felsőfokúvá válásáig tartó időszakot a középfokú szakképzés időszakának nevezhetjük (*Vág*, 1989). Innentől újabb lendületet vett a hazai kisdiednevelés.

*Klebensberg Kunó* (1875-1932), a magyar történelem egyik legjelentősebb kultúrpolitikusa újabb változásokat hozott az 1920-as évektől. Nagyszabású, nemzeti szellemű közoktatási programja az óvodákat sem hagyta figyelmen kívül, az óvók négyéves képzését a 78.066/1926. számú rendeletével hagyta jóvá. A hallgatók már az első évben megkezdték „mintaóvodai” gyakorlatukat, ahol feljegyzéseket kellett készíteniük. Később kisebb csoportokban, végül pedig egyénileg foglalkoztak a gyermekekkel, és „próba foglalkozásokat” is tartottak (*Sztrinkóné*, 2009). Klebensberg 1926-os reformja jelentős változásokat hozott, ennek ellenére az óvónőkben maradt némi hiányérzet abból fakadóan, hogy azok társadalmi presztízse, a fizetésük, a képzési idejük továbbra is alulmaradt a tanítónőkével szemben. A képzés főiskolai szintre emelésének gondolata többször megfogalmazódott a szakmai körökben. 1936-ban a budapesti állami óvónőképző tanárai kérték ezt a vallás- és közoktatási minisztertől, majd 1948-ban a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete részéről újra felvetődött ez az igény (*Patyi*, 2010).

1936-ban módosították az 1891-es törvényt, amely súlyos következményekkel járt a hazai óvodaügy számára, az ugyanis a belügyminiszter hatásköréhez csatolta a kisdiedóvás igazgatását és felügyeletét, ami jelentős visszaesést eredményezett. Miután az óvoda kikerült a köznevelési rendszerből, szociálpolitikai, egészségügyi intézménnyé alakult át, felügyeletét ezt követően a tiszti főorvosok látták el. Ez a jelentős átszervezés sajnos a nevelési követelmények egyoldalúságát, bizonyos értelemben csökkenését eredményezte (*Kövér*, 1987). 1945 után súlyos óvónőhiány lépett fel, melynek megszüntetése volt az egyik legfontosabb feladata az óvodaügyért felelős állami vezetőknek. A képesítések gyors megszerzése érdekében rövid tanfolyamokat, dolgozók esti óvónőképzőit szervezték meg, melynek következményeként aztán szakmailag gyengén felkészült, félművelt óvónők kezdtek meg hivatásuk gyakorlását az óvodákban. Az államosítást követő évtizedekben az óvoda pártpolitikai, ideológiai célok szolgálatába állt, és az óvónői pályára kerülésnek, illetve a pályán maradásnak egyetlen feltétele volt: az ideológiai alkalmasság (*Sztrinkóné*, 2009).

Az 1950-es években egyre inkább az óvóképzés alacsony színvonala volt jellemző, az óvónők egyre kevésbé tudtak megfelelni a szakmai és társadalmi igényeknek, elkerülhetetlenné vált a képzés újragondolása. Az 1958. évi 26. számú rendelet értelmében megkezdték három képzőintézet felsőfokúvá szervezését, így 1959-ben kétév folyamatos felsőfokú óvónőképzés váltotta fel a középfokú óvónőképzést Magyarországon. Kecskeméten, Sopronban és Szarvason alakult meg elsőként az érettségire épülő felsőfokú óvónőképző intézet.

### **A német nemzetiségi óvodapedagógus professzió kialakulása 1959-től napjainkig**

1959-ben vette kezdetét Sopronban a német nemzetiségi óvónők képzése is. A német nyelvű óvónőkkel szemben magas követelményeket támasztottak, hiszen nagy szerepük volt és lesz a nyelv, illetve a nemzetiségi kultúra átörökítésében. A helyes pedagógiai módszerek alkalmazásán és a megfelelő pszichológiai felkészültségen kívül fontos, hogy a nemzetiségi csoportokban dolgozó óvónő magas színvonalon tudja az adott nemzetiség nyelvét. Az óvónőknek tisztában kell lenniük, hogy az anyanyelvi nevelés szervesen illeszkedik az óvoda egész életébe, az ottani nevelési-oktatási folyamatokba (*Mammel*, 1980).<sup>6</sup> A megnövekedett elvárások az óvónőkkel szemben, valamint a politikai akarat eredményeképpen, az 1958. évi 26. tv. 1 §. 1 bekezdése alapján két óvónőképző intézetben indulhatott meg a nemzetiségi óvónők képzése (Sopronban német, Szarvason szláv, délszláv és román). A nemzetiségi óvodák tevékenységének színvonala legfőképpen az ott dolgozó pedagógusok munkájától függ, éppen ezért a törvény nyomán kiemelten kezelték a nemzetiségi óvónőképzés ügyét.

---

<sup>6</sup> Mammel Ádámné a Művelődési és Közoktatási Minisztérium Kisebbségi Főosztályának vezetője, az Országos Pedagógiai Intézet nemzetiségi osztályának főelőadója volt.

Kutatásaim alapján arra a következtetésre jutottam, hogy az első évtizedre az egyhelyben toporgás, az útkeresés volt a jellemző. Ebben erősít meg *Stark Ferenc* Negyedszázados a nemzetiségi óvodahálózat című cikke, mely az Óvodai Nevelés című folyóiratban jelent meg 1980-ban. Beszámolójából megtudhatjuk, hogy 1975-ig a felsőfokú óvónőképző intézetekben a nemzetiségi képzés gyakorlatilag a nyelv fakultatív oktatásából állt. Az immáron felsőfokú soproni óvónőképző intézetben 1959-ben beiratkozott hallgatók közül 1961. július 18-án 107 szerzett oklevelet. A törzskönyvek tanulmányozása alapján megállapítható, hogy ebből 14-en tanultak német, heten angol nyelvet. Az első hallgatók az első szemeszterben heti két órában, majd a másodiktól a képzés végéig már csak heti egy órában tanulhatták a német nyelvet. A német nemzetiségi hallgatók létszámát az Oktatási Minisztérium utasítása szerint határozták meg, ami évente változó képet mutat. A hallgatók többsége német nemzetiségi gimnáziumokból érkezett, és megfelelő német nyelvtudással rendelkezett (*Kónya*, 1978). A nevüket és az édesanyák neveit megvizsgálva megállapítható, hogy a többség valószínűsíthetően német származású lehetett (*Kling, Schatzl, Schmalzl, Obr, Czichert, Trogmayer, Müller, Pfliegler, Leitold, Rutscher, Mayer, Schöffner, Wéber, Jäger, Imgrund, Klein, Streicher, Fleckenstein, Grätzl, Triebel*, stb.). Az első években főként Győr-Sopron, Komárom, Vas és Veszprém megyékből érkeztek a hallgatók. Az 1960-as évek második felétől pedig egyre többen jöttek Baranya, Tolna, Somogy és Bács-Kiskun megyékből is.

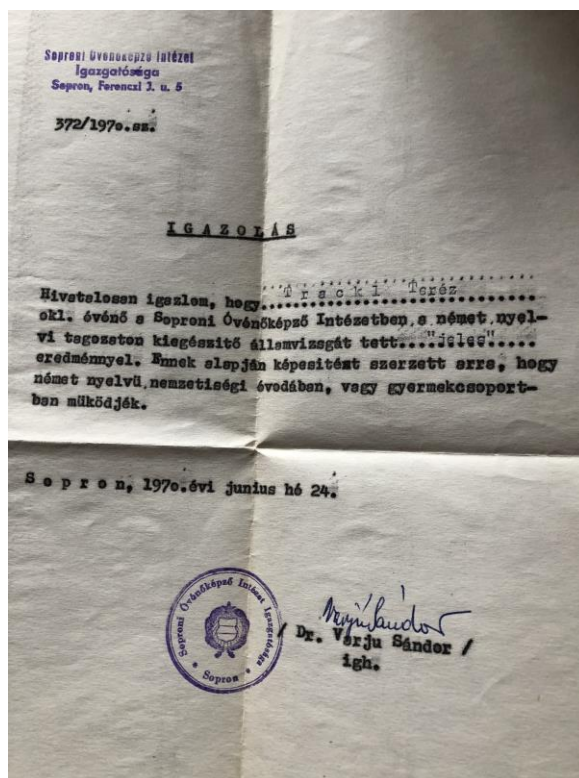
A tantárgyat nem egységesen hallgatták ugyanabban a szemeszterben és nem ugyanannyi ideig. Vannak, akik négy szemeszteren keresztül végig tanulták a németet, míg mások csak két vagy három féléven át. Ebből is a fakultatív jellegre következtethetünk. Érdemjegyet nem kaptak, a tárgy teljesítését aláírással igazolta a tanár, de az aláírás mellett ilyen tanári megjegyzéseket is találunk: „szorgalmas”, „igen szorgalmas”. A heti óraszámok tekintetében is eltéréseket figyelhetünk meg. Vannak, akik egy elméleti és két gyakorlati órában tanulták a németet, míg mások két elméleti órában. Szinte minden hallgatónál más-más beírást látni. Nehéz elképzelni, milyen rendszerben történhetett a német nyelv tanítása. Az első években *Bauer Tiborné* tanította a hallgatóknak a Soproni Óvónőképző Intézetben a német nyelvet, aki egyébként a törzskönyvben felsorolt tanárok sorában, mint a magyar nyelv és irodalom tanára szerepel.

Az 1964-ben végzett óvónők közül már 27 fő választotta a német nyelvet, és az azt követő években végig húsz fölötti a létszám, 1967-ban pedig már 28. Mint ahogyan az 1. számú táblázat is jelzi 1961 és 1976 között a létszámban először növekedést tapasztalunk, majd 1971-től egy erőteljes csökkenést figyelhetünk meg. A törzskönyvek tanulmányozása során az is kiderült, hogy voltak, akik nem tanulták két éven keresztül végig a német nyelvet, többen is voltak, akik az oroszra váltottak. 1966-tól néhány éven keresztül a tantárgyak sorában az eszperantó is megtalálható. Többen a németről erre a nyelvre váltottak, majd 1967-től néhányan az oroszra.

Az egyik adatközlőm, *Dr. Gimesi Szabolcsné* (született *Trackl Teréz*)<sup>7</sup> 1970-ben szerzett oklevelet a Soproni Óvónőképző Intézetben. 1968-ban, a tanulmányai kezdetén még fel sem merült benne, hogy német nemzetiségi óvónő legyen. Elmondása szerint, a képzés elején megkérdezték a hallgatókat, ki szeretne németül tanulni, és így jött össze a német nyelvi tagozat, melynek tagjai heti két délután német nyelvtant tanultak *Bauer Tibornétól*. Alapfokú nyelvvizsgát tettek a képzés végén. Ekkor még nemzetiségi óvodai módszertant nem tanultak az óvónő jelöltek. Tekintettel arra, hogy ekkor már életben volt a nemzetiségi törvény, *Trackl Teréz* azonnal állást kapott Sopronban a Bánfalvi Óvoda akkor létrehozott német nemzetiségi csoportjában. Visszaemlékezéseiből megtudhatjuk, munkájának megkezdésekor elképzelése sem volt, hogyan lehetne német foglalkozásokat tartani az óvodásoknak.

---

<sup>7</sup> Trackl Terézia 1948-ban született Sopronban egy ponzichter család harmadik gyermekeként. Élete első éveiben szinte kizárólag német szót hallott. Magyarul az óvodában tanult meg. Az 1950-es évektől a szülők egyre inkább csak a magyar nyelvet használták, és azt akarták, hogy gyermekeik tanuljanak meg magyarul, hogy az iskolában ne csúfolhassák őket származásuk miatt. Teréz visszaemlékezései szerint gyermekkorában az utcán gyakran kiabáltak utána, hogy „büdös sváb”. Családját azért nem telepítették ki, mert a Trackl nagyapja magyarnak vallotta magát. Trackl Terézia 1968-tól 1970-ig járt a Soproni Óvónőképző Intézetbe.



1. számú ábra Trackl Teréz óvónő oklevelének melléklete 1970-ből

A Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar irattárában őrzött törzskönyvekben először 1964-ben találtam bejegyzést arra vonatkozóan, hogy a hallgatók német nyelvű nemzetiségi óvodákban működésre jogosító kiegészítő államvizsgát tettek.

1. sz. táblázat A német nemzetiségi óvónő hallgatók létszáma, a tanult németes tárgyak és a tanárok nevei (1961-1976)

Év-szám	Németes hallgatók létszáma	Tantárgy megnevezése	Óra-számok/hét	Minősítés	Tanár neve
1961	14	Német nyelv	1-2	Aláírás	Bauer Tiborné
1962	17	Német nyelv	1-2	Aláírás	Bauer Tiborné
1963	13	Német nyelv	1-2	Aláírás	Bauer Tiborné
1964	27	Német nyelv	1-2	Aláírás (szorgalmas, igen szorgalmas)	Antal Mihályné, Bauer Tiborné
1965	21	Fakultatív német; Német nyelv	2	Érdemjegy	Antal Mihályné, Bauer Tiborné
1966	19	Fakultatív német; Német nyelv	2	Érdemjegy	Antal Mihályné, Bauer Tiborné
1967	28	Fakultatív német; Német nyelv	2	Érdemjegy	Antal Mihályné, Bauer Tiborné
1969	18	Fakultatív német; Német nyelv; Nemzetiségi német	2	Érdemjegy	Bauer Tiborné, Hammerl Lajos
1970	14	Fakultatív német; Német nyelv	2	Érdemjegy	Bauer Tiborné, Hammerl Lajos

1971	10	Fakultatív német; Német nyelv; Nemzetiségi német	2	Érdemjegy	Bauer Tiborné
1972	5	Nemzetiségi német	2	Érdemjegy	Bauer Tiborné
1973	9	Nemzetiségi német	2	Érdemjegy	Bauer Tiborné
1974	9	Fakultatív német, Nemzetiségi német	2	Érdemjegy	Bauer Tiborné
1975	7	Fakultatív német, Nemzetiségi német	2	Érdemjegy	Bauer Tiborné
1976	8	Német nyelv, Fakultatív német	2	Érdemjegy	Bauer Tiborné

Az 1960-as évek végén rohamos fejlődés következett be a nemzetiségi óvodák terén. A nemzetiségi óvodák számának emelkedése miatt egyre több óvónőre lett szükség, éppen ezért a felsőfokú óvónőképzés mellett 1974-től beindult a német és szlovák, 1975-től pedig a horvát-szerb nyelvi középfokú óvónőképzés is. A felsőfokú óvónőképzőkből is egyre több nemzetiségi óvónő került ki. A nemzetiségi oktatás hatékonyságának javítása érdekében megkezdődött a külföldi kapcsolatok kiépítése is, így a Soproni Óvónőképző Intézet hallgatói ettől kezdve a Német Demokratikus Köztársaságban vehettek részt részképzésen (*Kővágó*, 1981). Erre utalást a törzskönyvekben a tanulmányaikat 1987-ben megkezdett német nemzetiségi hallgatóknál találtam először<sup>8</sup>. Ugyanakkor *Dr. Gimesi Szabolcsné* (született *Trackl Teréz*) adatközlőm azt nyilatkozta, hogy ő is volt hallgató korábban a Hallei Óvónőképző Intézetben részképzésen. Óvodai hospitálásaival kapcsolatban arra emlékszik, hogy az NDK-ban katonás testnevelés foglalkozásokat tartottak. Hasonló tapasztalatokat gyűjtöttem én is főiskolás koromban, amikor 1989-ben 3 hónapos nyelvi részképzésen voltam Halleban. Emlékezetemben megmaradtak azok a képek, amikor a gyerekek kisszékeken ülve, fegyelmezett rendben válaszolnak az óvónő kérdéseire.

Az Óvodai Nevelés 1974/6-7. számában súlyos óvónőhiányról panaszkodik Baranyában *Hegedűs Lászlóné*, a Baranya megyei tanács művelődésügyi osztályának nemzetiségi óvodai felügyelője: „13 óvodában 23 csoport tanulja a német nyelvet. Nagy gond az óvónőhiány. A soproni óvónőképző német tagozata csak nappali. Az óvónők nagy része képzés nélkül. Ha akarnak is tanulni esti tagozaton, nem kaphatnak német oklevelet” (*Juhász*, 1974, 266. o.).

1975-től egy minisztériumi utasítás értelmében az óvónőképzőkben a nemzetiségi képzésben megkezdődött a pályára való felkészítés. Új program és tanterv szerint képezték a nemzetiségi óvónőket, melynek újszerűségét elsősorban az adta, hogy megjelent a nyelvművelés és a módszertan a tantárgyak között, illetve megteremtették a gyakorlati tapasztalatszerzés lehetőségét is a hospitálások bevezetésével (*Starké*, 1980). A hallgatók a képzésük második évében szerezhettek a német óvodai foglalkozásokhoz módszertani ismereteket. A német nemzetiségi óvónőképzés számára a tantervet a Soproni Óvónőképző Intézet tanára, *Bauer Tiborné* készítette el. Munkájában segítségére volt a Pécsi Tanárképző Főiskola német tanszékének vezetője, *dr. Szende Béla*

<sup>8</sup> A törzskönyvben a német nemzetiségi hallgatók adatainál a következő bejegyzés található: „1988. február 15-től június 15-ig 4 hónapos német nyelvi részképzésen volt a Hallei Óvónőképző Intézetben (NDK).” A hallgatók a következő évtől már csak 3 hónapos német nyelvi részképzésen vettek részt egészen 1994-ig. Onnantól kezdve a hallgatók Ausztria és Németország óvodáiban tölthették szakmai gyakorlatukat.

tanszékvezető<sup>9</sup> is (Kónya, 1978). Egy 1977-ben Sopronban megtartott anyanyelvi konferencián<sup>10</sup> Rezsnyák Istvánné, a Soproni Óvónőképző Intézet igazgatóhelyettese elmondta, hogy: „[...] a nemzetiségi óvónőképzés alapvető célkitűzése, hogy szilárd politikai meggyőződésű, szakmailag jól képzett, példaadó emberi magatartású, a közért, a kisgyermekekért munkálkodó óvónőket képezzék” (Kónya, 1978, 113.).

Ugyanezen a konferencián Rezsnyák Istvánné igazgatóhelyettes azt is hangsúlyozta, hogy évről-évre gondot jelent a végzett nemzetiségi hallgatóknak a nemzetiségi óvodákban való elhelyezkedése, ugyanis több a végzett hallgató, mint az álláshelyek száma. Szende Béla, a Magyarországi Németek Demokratikus Közösségének munkatársa, az anyanyelvi bizottság elnöke pedig arra hívta fel a figyelmet, hogy a német nemzetiségi óvónők felkészítése nem csak a német nyelv oktatásából áll, hanem ezeket a hallgatókat alkalmassá kell tenni közművelődési feladatok ellátására is. Példaként Ágfalvát hozza, ahol a gyakorlatukat végző hallgatók bekapcsolódtak a település német nemzetiségű embereinek életébe azzal, hogy tagjai lettek a nemzetiségi énekkarnak és a táncsoportnak (Kónya, 1978). Mint ahogyan a 2. számú ábra is jelzi, a német nemzetiségi óvónőképzés iránti igény 1977-ben emelkedett, majd 1980-ig fokozatosan csökkent, míg újra növekedést mutat. 1983-ban 11 hallgatója volt a szaknak.



2. sz. ábra A német nemzetiségi hallgatók száma Sopronban 1977 és 1988 között

Az 1980-as évektől egyre több német nemzetiségi óvoda létesült, ahol sok esetben megfelelő szakemberek híján képesítés nélküli óvónők dolgoztak. A német nemzetiségi magas aránya és a szülői igények növekedése a nemzetiségi nyelven történő óvodai nevelésre azt eredményezte, hogy 1985-ben Sopron után másodikként Szekszárdon is elindulhatott a kétév folyamatos felsőfokú német nemzetiségi óvónőképzés, 1987-ben pedig Baján is lehetővé vált már a német és a horvát óvodapedagógusok képzése (Klein, 2011; Manz, 2011).

1975-től a Soproni Óvónőképző Intézetben a német nemzetiségi hallgatók a következő német tárgyakat tanulták elméleti és gyakorlati órák vonatkozásában:

2. számú táblázat Elméleti és gyakorlati óraszámok a tantárgyak vonatkozásában a nemzetiségi képzésben 1975-ben

Tantárgyak	1. szemeszter	2. szemeszter	3. szemeszter	4. szemeszter
Német nyelv	Elmélet: - Gyakorlat: 2	-	-	-
Nemzetiségi német	-	Elmélet: - Gyakorlat: 2	Elmélet: - Gyakorlat: 4	Elmélet: - Gyakorlat: 4
Német óvodai foglalkozások módszertana	-	-	Elmélet: - Gyakorlat: 1	

<sup>9</sup> Dr. Szende Béla a Pécsi Tanárképző Főiskola tanszékvezetője és a Magyarországi Németek Demokratikus Szövetségének munkatársa, az anyanyelvi bizottság elnöke is volt.

<sup>10</sup> 1977. november 11-én ülésezett a Magyarországi Németek Demokratikus Szövetségének Anyanyelvi Oktatási Bizottsága Sopronban. A megbeszélés témája a német óvónőképzés volt.



A következő évtől (1976) már bővült a tantárgyak száma, valamint emelkedést figyelhetünk meg az óraszámok tekintetében is. A hallgatók már heti 4 órában hallgathattak a német nyelvhez kapcsolódó tárgyakat. Ettől az évtől már nemzetiségi németet, német nyelvtant és nyelvművelést is tanulhattak.

*3. számú táblázat Elméleti és gyakorlati óraszámok a tantárgyak vonatkozásában a nemzetiségi képzésben 1976 és 1983 között*

Tantárgy	1. szemeszter	2. szemeszter	3. szemeszter	4. szemeszter
Nemzetiségi német	Elmélet: - Gyakorlat: 4	Elmélet: - Gyakorlat: 4	-	-
Német nyelvtan és nyelvművelés	-	-	-	Elmélet: - Gyakorlat: 3
Német nyelv és irodalom	--	-	Elmélet: - Gyakorlat: 3	Elmélet: - Gyakorlat: 1
Német óvodai foglalkozások módszertana	-	-	Elmélet: - Gyakorlat: 1	

1984-ben a heti óraszámok változatlanok (4 óra), de a tantárgyak tekintetében némi átrendeződés és gyarapodás figyelhető meg. Ebben az évben hiányzik a tárgyak sorából a nemzetiségi német.

*4. számú táblázat Elméleti és gyakorlati óraszámok a tantárgyak vonatkozásában a nemzetiségi képzésben 1984-ben*

Tantárgyak	1. szemeszter	2. szemeszter	3. szemeszter	4. szemeszter
Német nyelv és irodalom	Elmélet: - Gyakorlat: 1	-	-	-
Német nyelvművelés	Elmélet: - Gyakorlat: 3	-	-	-
Német nyelvtan és nyelvművelés	-	Elmélet: - Gyakorlat: 2	Elmélet: - Gyakorlat: 2	Elmélet: - Gyakorlat: 3
Német irodalom	-	Elmélet: - Gyakorlat: 1	Elmélet: - Gyakorlat: 1	Elmélet: - Gyakorlat: 1
Német óvodai foglalkozások módszertana	-	Elmélet: - Gyakorlat: 1	Elmélet: - Gyakorlat: 1	-

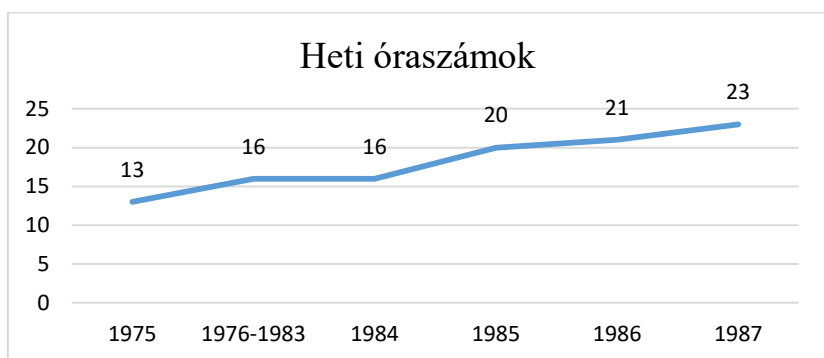
1985-től a tantárgyi palettán megjelenik a Nemzetiségi ismeretek és a Nemzetiségi irodalom is. Az óvónő hallgatók heti német vonatkozású óraszámja a 2. és a 4. szemeszterekben 4-ről 6-ra emelkedett. A többi 2 szemeszterben viszont változatlanul heti 4 órában tanulhatták a német tárgyakat.

*5. számú táblázat Elméleti és gyakorlati óraszámok a tantárgyak vonatkozásában a nemzetiségi képzésben 1985-ben*

Tantárgyak	1. szemeszter	2. szemeszter	3. szemeszter	4. szemeszter
Német nyelvtan és nyelvművelés	Elmélet: - Gyakorlat: 2	Elmélet: - Gyakorlat: 3	-	Elmélet: - Gyakorlat: 3
Német irodalom	Elmélet: - Gyakorlat: 1	Elmélet: - Gyakorlat: 1	Elmélet: - Gyakorlat: 1	Elmélet: - Gyakorlat: 1
Német óvodai foglalkozások módszertana	Elmélet: - Gyakorlat: 1	Elmélet: - Gyakorlat: 2	-	-

Német nyelv művelés	-	-	Elmélet: - Gyakorlat: 1	-
Nemzetiségi irodalom	-	-	Elmélet: - Gyakorlat: 1	-
Nemzetiségi ismeretek	-	-	Elmélet: - Gyakorlat: 1	Elmélet: - Gyakorlat: 2

1985 és 1987 között jelentős emelkedés figyelhető meg a heti óraszámok terén. Míg az első szemeszterben továbbra is csak 4, de a másodikban és a negyedik már 6, a harmadikban pedig 5 olyan tantárgy szerepelt a nemzetiségi képzésben, amely a hallgatók német nyelvtudását, nemzetiségi, irodalmi és óvodai módszertani ismereteiket gyarapította. Az 1988-ban végzett német nemzetiségi óvónők képzésében pedig a heti óraszámok alakulása szemeszterenként a következő: 5 - 6 - 6 - 6.



3. számú ábra Heti óraszámok alakulása a német nemzetiségi képzésben 1975 és 1987 között

Jól látható, hogy a német nemzetiségi óvónőképzésben a német tantárgyak száma 1975-től képest 1987-ben a 13-ról 23-ra emelkedett. A német nyelvtan és nyelv művelés mellett a hallgatók már nemzetiségi ismereteket és irodalmat is tanulhattak, valamint heti egy órában felkészülhettek a német óvodai foglalkozások módszertanából is. Az új tárgyak bevezetése hozzájárult a nemzetiségi jelleg erősítéséhez, a hallgatók ismereteinek bővítéséhez.

A kétéves képzés mellett az 1987/1988. tanévben kísérleti jelleggel hároméves képzési csoportok is elindultak, majd 1988 szeptemberétől már egységesen mindenki a hároméves főiskolai képzésben kezdte meg tanulmányait. 1996-ban Budapesten levelező tagozatot is indítottak Talabér Ferencné irányításával, amely 2006-ig tíz éven át működött nagy népszerűséggel (Babai, 2012).

6. számú táblázat Elméleti és gyakorlati óraszámok a tantárgyak vonatkozásában a nemzetiségi képzésben 1988-ban

Tantárgyak	1. szem.	2. szem.	3. szem.	4. szem.	5. szem.	6. szem.
Óvodai gyakorlat	Elmélet: - Gyak.: 2	Elmélet: - Gyak.: 2	Elmélet: - Gyak.: 3	Elmélet: - Gyak.: 3	Elmélet: - Gyak.: 3	Elmélet: - Gyak.: 6
Német stílusgyakorlat	Elmélet: - Gyak.: 4	Elmélet: - Gyak.: 4	-	-	-	-
Német nyelvtan	Elmélet: - Gyak.: 4	Elmélet: - Gyak.: 4	Elmélet: - Gyak.: 1	Elmélet: - Gyak.: 1	-	-
Német nyelv művelés	Elmélet: - Gyak.: 2	Elmélet: - Gyak.: 2	Elmélet: - Gyak.: 1	Elmélet: - Gyak.: 1	Elmélet: - Gyak.: 1	Elmélet: - Gyak.: 1
Országismeret	Elmélet: - Gyak.: 2	Elmélet: - Gyak.: 2	-	-	-	-
Nemzetiségi közművelődés	-	-	Elmélet: - Gyak.: 2	Elmélet: - Gyak.: 2	Elmélet: - Gyak.: 2	Elmélet: - Gyak.: 2

Német óvodai foglalkozások módszertana	-	-	Elmélet: - Gyak.: 2	Elmélet: - Gyak.: 2	Elmélet: - Gyak.: 1	Elmélet: - Gyak.: 1
Német irodalom története	-	-	Elmélet: - Gyak.: 2	-	-	-
Német irodalom	-	-	-	Elmélet: - Gyak.: 2	Elmélet: - Gyak.: 2	Elmélet: - Gyak.: 2
Nemzetiségi ismeretek	-	-	-	-	Elmélet: - Gyak.: 1	Elmélet: - Gyak.: 1
Német gyermekirodalom	-	-	-	-	Elmélet: - Gyak.: 1	-
Nemzetiségi irodalom	-	-	-	-	-	Elmélet: - Gyak.: 1

Az immáron 3 éves főiskolai képzésben tanult német nemzetiségi óvodapedagógus hallgatók 1988-tól az alábbi tárgyakat tanulták:

Német stílusgyakorlat	
Német nyelvtan	
Német nyelv művelés	
Országismeret	
Phonetik	
Hospitation	NDK-ban töltött szemeszter alatt hallgatott tárgyak
Kinderliedersingen	
Landeskunde	
Sprachpflege	
Grammatik	
Literatur	
Kinderliteratur	
Nemzetiségi ismeretek	
Német irodalom	
Német óvodai foglalkozások módszertana	
Német irodalom	
Nemzetiségi közművelődés	
Német gyermekirodalom	
Nemzetiségi irodalom	

A német nemzetiségi képzés heti óraszámai pedig a következőképpen alakultak:

1. szemeszter: 12 óra
2. szemeszter: 27 óra
3. szemeszter: 8 óra
4. szemeszter: 8 óra
5. szemeszter: 8 óra
6. szemeszter: 8 óra

Az 1990-ben felvételt nyert nemzetiségi hallgatók heti óraszámában megindul a csökkenő tendencia, de a tantárgyak mennyisége nem változik.

*7. számú táblázat Elméleti és gyakorlati óraszámok a tantárgyak vonatkozásában a nemzetiségi képzésben 1990-ben*

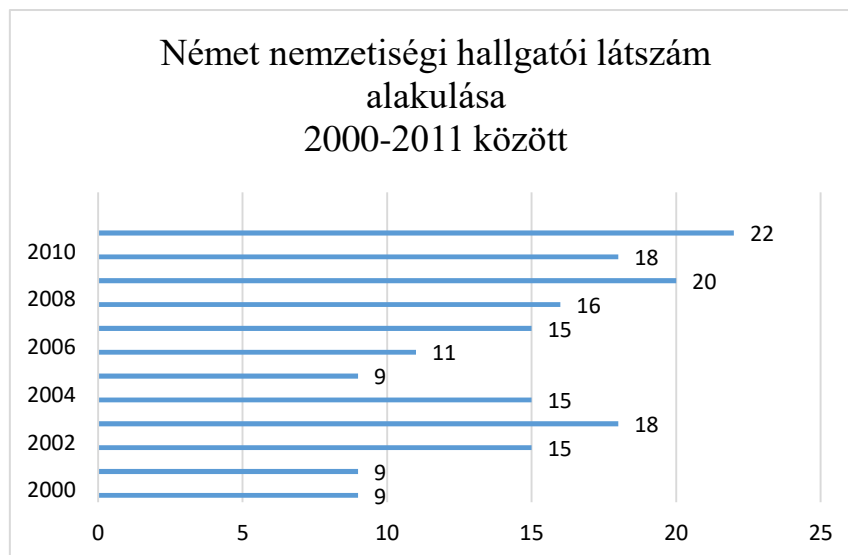
Tantárgyak	1. szem.	2. szem.	3. szem.	4. szem.	5. szem.	6. szem.
Német nyelvtan	Elmélet:- Gyak.: 6	-	-	-	-	-
Német nyelv művelés	Elmélet:- Gyak.: 6	-	Elmélet:- Gyak.: 4	Elmélet:- Gyak.: 2	Elmélet:- Gyak.: 1	Elmélet:- Gyak.: 1
Óvodai gyakorlat	Elmélet:- Gyak.: 2	-	Elmélet:- Gyak.: 2	Elmélet:- Gyak.: 4	Elmélet:- Gyak.: 4	Elmélet:- Gyak.: 4
Német irodalom (Literatur)	-	Elmélet:- Gyak.: 3	-	Elmélet:- Gyak.: 2	Elmélet:- Gyak.: 2	Elmélet:- Gyak.: 2
Anyanyelv (Muttersprache)	-	Elmélet:- Gyak.: 10	-	-	-	-
Országismeret (Landeskunde)	-	Elmélet:- Gyak.: 2	-	-	-	-
Gyerekdalok (Kinderlieder)	-	Elmélet:- Gyak.: 2	-	-	-	-
Fonetika (Phonetik)	-	Elmélet:- Gyak.: 4	-	-	-	-
Német módszertan	-	-	Elmélet:- Gyak.: 4	-	-	-
Kétnyelvűség elmélete és gyakorlata	-	-	-	Elmélet:- Gyak.: 2	Elmélet:- Gyak.: 2	Elmélet:- Gyak.: 2
Német nemzetiségi ismeretek	-	-	-	-	Elmélet:- Gyak.: 1	Elmélet:- Gyak.: 1

A német nemzetiségi óvodapedagógusok képzésében egyre több tantárgy jelent tehát meg, és a hallgatók egyre magasabb óraszámokban bővíthették ismereteiket német nyelven. A '90-es évek közepétől nemzetiségi gyermektáncokat és játékokat is tanulhattak. Egyre több oktató vett részt már a képzésben, és az országban elsőként ebben az intézményben foglalkoztathattak Németországból lektort az 1980-as évek végétől.

1989-ben 3 éves német nemzetiségi szakosító tanfolyam is indult Sopronban már végzett óvónők számára a 7/1987. (VI.29.) MM sz. rendelet 7. § (2.) bekezdés a pontja alapján, melynek keretében 13 fő végzett német nemzetiségi szakosító óvodapedagógusként. 1995-től a hallgatók már nem vettek részt német 3 hónapos nyelvi részképzésen Halleban, 3-3-hetes szakmai gyakorlataikat azonban nem csupán Magyarországon, hanem Ausztriában, illetve Németországban is végezhették.

2001-ből még találtam egy bejegyzést, miszerint a hallgatók Halleban voltak részképzésen 2001. március 11-től április 6-ig. Ausztria közelsége miatt a hallgatók elsősorban a határmenti Burgenland településeinek óvodáit választják. A soproni képzés minden bizonnyal azért is vonzó lehet a pálya iránt érdeklődők számára, hiszen az 1990-es évek vége óta lehetőség van arra, hogy a hallgatók az első tanulmányi év végén a két hetes, majd a harmadik év elején a három hetes szakmai gyakorlatukat osztrák óvodákban tölthessék (Babai, 2012).

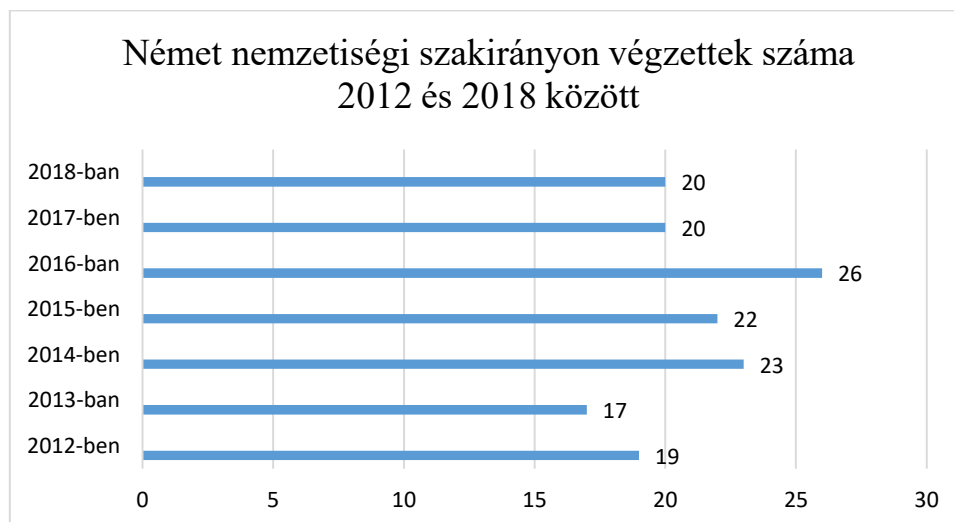
A hallgatói létszám a 2000-es évektől emelkedő tendenciát mutat (lásd. 5. számú ábra), Hazánk Európai Unió-hoz való csatlakozása is emelkedést hozott a nemzetiségi képzésben. Ennek oka, hogy a német nemzetiségi óvodapedagógusok iránt egyre nagyobb érdeklődést mutatnak az osztrák és a német óvodák. Az itt végzetek szinte azonnal álláslehetőséghez jutnak német nyelvterületen.



4. számú ábra A német nemzetiségi óvodapedagógus hallgatók létszáma 2000 és 2011 között Sopronban  
Forrás: Babai (2012)

1992-ben Sopronban a horvát óvodapedagógus képzés is elindult. Az akkreditált képzésre az utolsó három tanévben azonban nem volt jelentkező, és időközben a személyi feltételek is megváltoztak, ezért az utolsó hallgató Szombathelyen, a Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola nemzetiségi tanszéke horvát oktatói segítségével fejezte be tanulmányait (Babai, 2012).

1999-ben szakvizsgás képzések, szakirányú továbbképzések is megjelentek Sopronban. 2012-ben hat év kihagyás után újra indult soproni helyszínnel a kétéves képzés levelező tagozaton óvodapedagógus diplomával már rendelkezők számára. Jelentős presztízsvesztést hozott a Bolognai rendszer a német nemzetiségi óvodapedagógus képzés számára, hiszen az önálló szaktól szakiránnyá vált. A hallgatók azóta a különböző tárgyakat csökkentett óraszámban tanulják (Babai, 2010).

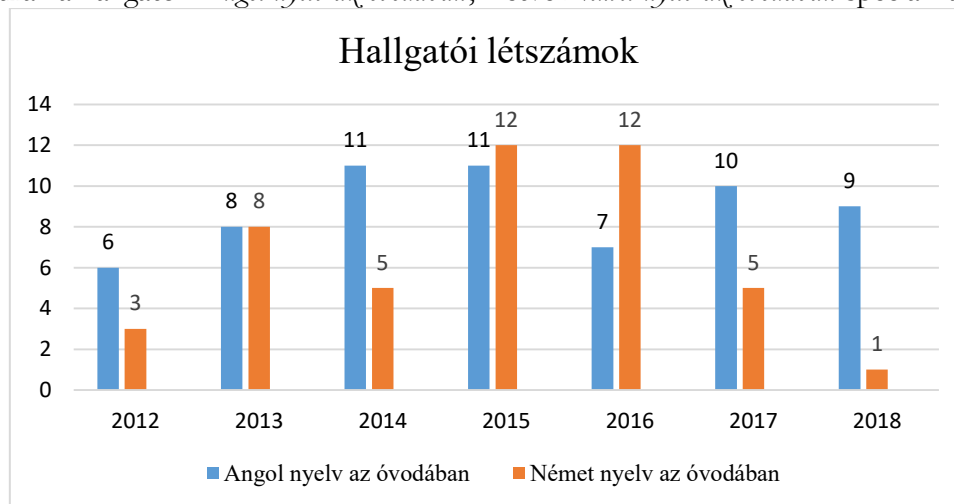


5. számú ábra A német nemzetiségi szakirányon végzett hallgatók létszáma 2012 és 2018 között Sopronban

A német nemzetiségi szakirányon végzett óvodapedagógusok száma 2016-ban volt a legmagasabb (26). 2012-höz képest emelkedő tendenciát mutat. 2018-ban levelező tagozaton 7 fő szerzett diplomát. A Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán németnyelvű óvodapedagógusok is végeztek (összesen 5 fő) 2018-ban. Ezek a hallgatók a képzésük során valamennyi tantárgyat német nyelven hallgathatták.

2006 óta az ELTE Tanító és Óvóképző Karán is lehet már német nemzetiségi óvodapedagógus végzettséget szerezni (Márkus, 2011). Ugyanebben az évben vette kezdetét az ELTE TÓK-on a kétnyelvű óvodai nevelésre felkészítő angol nyelven folyó kétnyelvi specializáció, mely BA-szinten képez angol–magyar óvodai foglalkozások tartására óvodapedagógusokat (Trentinné, 2017).

A Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán és annak jogelődjénél ugyancsak választhatnak a hallgatók *Angol nyelv az óvodában*, illetve *Német nyelv az óvodában* specializációt.



6. számú ábra Az Angol nyelv az óvodában és a Német nyelv az óvodában specializáción végzett hallgatók létszáma 2012 és 2018 között Sopronban

Forrás: Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Tanulmányi Osztály

A hallgatói létszám az Angol nyelv az óvodában specializáció esetében a 2012 és 2018 között először emelkedő tendenciát mutat, 6-ról 11-re emelkedett, majd némi csökkenés után, 2018-ban 9 fő volt. A Német nyelv az óvodában specializáción 2012-ben 3 fő végzett, majd a 2015-ös és 2016-os legmagasabb létszám (12-12 fő) után 2018-ban mindössze 1 fő szerzett diplomát.

Hazánk Európai Unióhoz való csatlakozását követően leegyszerűsödött a munkavállalás az unió egész területén, így a képzett német óvodapedagógusaink számára egyre vonzóbb lett a szomszédos Ausztria, de még Németország is. Ma Magyarországon 217 német nemzetiségi óvoda működik. A Magyarországi Németek Országos Önkormányzata által megbízott Magyarországi Német Pedagógiai Intézet 2017-es felmérésének adatai azt mutatják, hogy ezek 85%-ában nem biztosított a nemzetiségi csoportonkénti két fő nemzetiségi végzettségű óvodapedagógus. A szükséges nemzetiségi óvodapedagógus létszám 41,7 %-a hiányzik. A felmérés arra is rávilágít, hogy a meglévő nemzetiségi óvodapedagógusok egy részénél a német nyelvtudás nem megfelelő színvonalú. A diploma megszerzését követően a végzett német nemzetiségi óvodapedagógusok jelentős része, elsősorban egzisztenciális okokból el sem kezdi, vagy néhány év után elhagyja a pályát. Ahhoz, hogy ezeket a szakembereket itthon tudjuk tartani, nem biztos, hogy elegendő a Magyarországi Németek Országos Önkormányzata által az országgyűlésnek benyújtott törvényjavaslat. Mindenképpen szükség van további alternatív megoldásokat is felkínálni ezeknek a pedagógusoknak.

## A német és egyéb nemzetiségi óvodapedagógusokat képző intézmények ma Magyarországon

Az óvóképzés felsőfokúvá válása óta eltelt hat évtizedben jelentősen bővült azoknak a felsőoktatási intézményeknek a száma, ahol nemzetiségi óvodapedagógusokat is képeznek. 2018-ban ezek száma 8. A következő felsőoktatási intézményekben választható az óvodapedagógus alapszak nemzetiségi szakiránya:

1. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
2. Debreceni Egyetem
3. Eötvös József Főiskola, Baja
4. Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest
5. Gál Ferenc Főiskola Pedagógiai Kar, Szarvas
6. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Esztergom
7. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, Szekszárd
8. Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron

A Debreceni Egyetem kivételével valamennyi fent megnevezett felsőoktatási intézmény képez német nemzetiségi óvodapedagógusokat. A Debreceni Egyetemen cigány-roma nemzetiségi óvodapedagógusok képzése folyik.

8. számú táblázat Nemzetiségi óvodapedagógusokat képző intézmények és választható szakirányok

Intézmény neve	Nemzetiségi óvodapedagógus
Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác	cigány-roma; német
Debreceni Egyetem	cigány-roma
Eötvös József Főiskola, Baja	horvát; német
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest	német; szerb
Gál Ferenc Főiskola Pedagógiai Kar, Szarvas	cigány-roma; német; román; szlovák
Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Esztergom	német; szlovák
Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, Szekszárd	német
Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron	német

### Az idegennyelvi specializációk megjelenése a képzési palettán

A nemzetiségi óvodapedagógusok képzése mellett néhány felsőoktatási intézmény meghirdeti a „Német nyelv az óvodában”, illetve az „Angol nyelv az óvodában” specializációt is. A „Német nyelv az óvodában” és a német nemzetiségi szakirány legszembevetőbb különbsége, hogy az előbbiben a hallgatóknak nem kell a német nemzetiségi hagyományokkal összefüggő tantárgyakat felvenniük. Ezen a specializáción főként a német nyelvű országok kultúrájának a közvetítése folyik. Ez azok számára lehet vonzó, akik nem nemzetiségi szakirányon szeretnének tanulmányokat folytatni, ugyanakkor a német nyelv ismeretében nagyobb jártasságot szereznének. A specializáció elvégzése nagyobb esélyeket adhat a német nyelvterületekre pályázó óvodapedagógusoknak. A „Német nyelv az óvodában” specializáció legfontosabb feladata olyan német nyelvű óvodapedagógusok képzése, akik magas szintű német nyelvi kompetenciákkal rendelkeznek, képesek a 3-6 éves korosztály nevelésére magyar és német nyelven egyaránt, ismerik a német nyelvű országok kultúráját, történelmét. A „Német nyelv az óvodában” specializációt jelenleg a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kara hirdeti meg, de az utóbbi két évben az idegennyelvi szintfelmérők negatív eredményei alapján nem indult el a specializáció.

Az „Angol nyelv az óvodában” specializációt először 2006-ban indította el a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának jogelődje. A képzés megtervezésekor az akkori oktatók nagymértékben hagyatkoztak a nagymúltú nemzetiségi óvodapedagógus-képzés hagyományaira. A hallgatók az angolnyelvi ismereteik bővítése mellett interkulturális ismereteket is szerezhetnek.

Tanulnak a kétnyelvűségről, ezen kívül angol és amerikai gyermekirodalmat, EU-ismereteket, valamint óvodai módszertant is. A képzés egyik legfontosabb pillére az óvodai gyakorlat.

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karán „*Az angol-magyar kétnyelvű óvodai foglalkozások vezetésére felkészítő*” specializációt is választhatják a hallgatók, ahová egy nyelvi szintfelmérő eredményes teljesítése után lehet bejutni. A képzés a kurzusokon angol nyelven történik. A hallgatók a képzés során fejlesztik és elmélyítik nyelvi készségeiket és kiejtésüket. A módszertani kurzusok mellett angol nyelvű gyermekirodalmat és azok felhasználásának módszertanát tanulmányozhatják. Az ezt a specializációt választók felkészülnek az óvodáskori, játékos angol nyelvű foglalkozások vezetésére, az angol nyelvű testnevelés, ének-zenei, vizuális és környezeti nevelés idegen nyelven történő közvetítésére. Az elméleti ismeretek mellett nagy hangsúlyt fektetnek a gyakorlati képzés biztosítására is, ugyanis a hallgatók a tanulmányaik alatt angol nyelvi és angol nyelvű óvodai foglalkozásokat is tartanak. A specializáció nappali és levelező tagozaton is elérhető.<sup>11</sup>

## Összegzés

A nemzetiségi és a kétnyelvű óvodapedagógusok képzésének kutatása megerősített engem abban, hogy a soproni képző az 1959-es indulásától kezdve folyamatosan az ország egyik legjelentősebb nemzetiségi és kétnyelvű óvodapedagógusokat képző intézménye. Megbizonyosodhattam arról is, hogy a nemzetiségi óvónők képzésének volt egy sokáig felfelé ívelő útja, amely az 1980-as évek legvégén érte el tetőpontját, majd aztán az óraszámok és a tantárgyak csökkentésével, végül pedig az önálló szak szakiránnyá degradálásával megkezdődött a hanyatlás időszaka. Bár továbbra is népszerű országszerte a német nemzetiségi szakirány (elsősorban az ELTE TÓK-on és a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán), a hallgatók kimeneti tudásán egyértelműen látszik a képzés átstrukturálásának negatív következménye. Új szint hozott a képzésbe az „Angol nyelv az óvodában” és a „Német nyelv az óvodában” specializációk bevezetése, de elsősorban az előbbinek van létjogosultsága, hiszen a „Német nyelv az óvodában” specializáción végzetek nem helyezkedhetnek el nemzetiségi óvodákban, ezáltal a lehetőségeik korlátozottabbak.

A kutatásaim során nyert adatokból az is jól látható, hogy ma már számos felsőoktatási intézményben folyik a nemzetiségi óvodapedagógusok képzése, így aztán minden bizonnyal nagy a harc a hallgatók megnyeréséért.

## Irodalom

- Babai Zsófia (2010): Kompetencia alapú képzés a „német nemzetiségi óvodapedagógus” szakirányon és a „német nyelv az óvodában” specializáción. In: *Könyv és Nevelés* 2008/1 <http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-neveles/kompetencia-alapu-kepzes-a-nemet-nemzetisegi-ovodapedagogus-szakiranyon-es-a-nemet> [2018. 11. 21.]
- Babai Zsófia (2012): Német nemzetiségi óvodapedagógus képzés Sopronban. In: *Társadalmi együttélés – A kisebbségi lét dimenziói*. I. évf. 2. szám [http://epa.oszk.hu/02200/02245/00002/pdf/EPA02245\\_tarsadalmi\\_egyuttes\\_2012\\_2\\_babai.pdf](http://epa.oszk.hu/02200/02245/00002/pdf/EPA02245_tarsadalmi_egyuttes_2012_2_babai.pdf) [2017. 11. 10.]
- Bilibók Imréné – Sebestyén Istvánné – Zibolen Endre (1984): *Első óvodáink életéből*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Juhász Erzsébet (1974): A villányi nemzetiségi óvodában. In: *Óvodai Nevelés* 1974/6-7. szám 27. évf. pp. 265-266.
- Klein Ágnes (2011): Theorie in der Praxis – Praxis in der Theorie – Über die Ausbildung von Kindergärtnerinnen im Spiegel des Zweitspracherwerbs und Kulturbewahrung der

<sup>11</sup> Tájékoztató a kötelezően választható specializációkról – óvodapedagógus szak, nappali tagozat [http://www.tok.elte.hu/file/ovo\\_nappali\\_spec\\_taj\\_2018.pdf](http://www.tok.elte.hu/file/ovo_nappali_spec_taj_2018.pdf)



- Ungarndeutschen. In: Bús Imre – Klein Ágnes – Meskó Norbert: *Erziehung und Forschung – Beiträge zur KindergärtnerInnenausbildung*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar, Szekszárd, ISBN: 978-963-7305-38-2, pp. 134-149.
- Kónya Ágnes (1978): A hazai német nemzetiségi óvónőképzés. In: *Óvodai Nevelés* 1978. 113. o.
- Kövrér Sándorné (1996): Óvóképzésünk múltjának néhány mának szóló tanulsága. In: Varga Gyula (szerk.): „... Amit a tükör önmaga tereml” HWIPF, Hajdúböszörmény, pp.4-16.
- Kurucz Rózsa (2002): *Az első magyar óvóképző 1837-1843*. Babits Kiadó, Szekszárd
- Mammel Ádámné (1980): Az anyanyelvi nevelés-oktatás feladatai. In: *Óvodai Nevelés* 1980/9. szám 33. évf. 316. old.
- Manz, Adel (2011): Die Aus- und Fortbildung von Minderheitenpädagoginnen Aktualitäten und Perspektiven an der Eötvös József Főiskola Baja. In: Bús Imre – Klein Ágnes – Meskó Norbert (2011): *Nevelés és kutatás – Tanulmányok az óvodapedagógus-képzéshez – Erziehung und Forschung – Beiträge zur KindergärtnerInnenausbildung*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar, Szekszárd, ISBN: 978-963-7305-38-2, pp.163-168.
- Patyi Gábor (2010): A magyarországi óvóképzés a felsőfokúvá válásig. In: *Képzés és Gyakorlat* 8. évf. 2010/1. szám
- Stark Ferenc (1980): Negyedszázados a nemzetiségi óvodahálózat. In: *Óvodai Nevelés* 1980/9. szám 33. évf., 313. old.
- Sztrinkóné Dr. Nagy Irén (2009): *Óvó-iskola, gyermekkert, óvoda – A kisgyermekkor neveléstörténete*. Didakt Kft., Debrecen, ISBN: 978-963-87800-5-8
- Trentinné Benkő Éva (2017): Kreatív-reflektív portfólió: egy pedagógusképzési értékelési gyakorlat vizsgálata. In: Márkus Éva – M. Pintér Tibor – Trentinné Benkő Éva (szerk.): *Jó gyakorlatok a korai idegennyelvi fejlesztésben – Oktatás, fejlesztés, kutatás*. ELTE TÓK, Budapest, ISBN 978-963-284-856-3
- Vág Ottó (1989): Az óvodapedagógiai képzés különböző szintjei a magyar neveléstörténetben. In: Szekerczés Pál (szerk.): *Óvóképző és tanítóképző főiskolák tudományos közleményei*. XXII. kötet, Debrecen, pp. 21-30.

**Pásztor Enikő**

**pasztor.eniko@uni-sopron.hu**

**Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar**

## NEMES JÓZSEF

### A TECHNIKA SZAKOS TANÁRKÉPZÉS 35 ÉVES TÖRTÉNETE ÉS JELENE SZOMBATHELYEN

*1983-ban indult Szombathelyen az első Technika tanár szakos évfolyam. A technika tantárgy az 1978-as tantervvel az addiginál mélyebb „technikai” tartalommal került bevezetésre az általános iskolák és a gimnáziumok tantárgyainak sorába. Életre hívója a XX. század második felének robbanásszerű technikai fejlődése.*

*Az 1990-es évektől a technika tantárgy a közoktatás területén egyre inkább háttérbe került, tananyagtartalmát nagymértékben felhígították. Az ipar átalakulása – i4.0 – pedig megköveteli, hogy az egyre összetettebb technikai rendszereket, megfelelő szintű technikai műveltséggel rendelkezők tudják csak hatékonyan, az ország gazdasági előnyére működtetni és fejleszteni. A tanulmány erre a folyamatra koncentrál, bemutatva azt a – szerintem – hibás nézetet, hogy a felnövekvő generációnak nem kell a minket körülvevő technikai környezetben tájékozódni, eligazodni, szükség szerint fejleszteni.*

**Kulcsszavak:** tanárképzés; technikai műveltség; technikai nevelés

#### A szak tanításának előzményei

Természetesen visszatekinthetnénk az „1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában” tartalmáig, mely az első olyan törvény, amely a magyar oktatásügygel átfogóan foglalkozott. Már itt megtalálhatók azok a tudás/ismeret elemek, amelyek a technikai környezet oktatására helyeztek figyelmet. Történetiségébe ilyen távolra nem megyünk, ezért csak 1958-ig tekintünk vissza, mikor az általános iskola alsó tagozatába bevezették a kézimunka, a felső tagozatba a gyakorlati ismeretek tantárgy tanítását. A Magyar Forradalmi Munkás-paraszt Kormány 1958-ban 1014. számon határozatot hozott a műszaki nevelés fejlesztéséről az általánosan képző iskolákban, amit a művelődési miniszter 146/1958/Mk.10/MM számú rendelete követett, amiben utasítást adott a gyakorlati foglalkozás nevű tantárgy bevezetésére. (Gaul, 1994.) Az 1961. évi III. reformtörvény egyik jelmondata: „Váljék szorosabbá iskoláink kapcsolata az élettel, a gyakorlattal, a termeléssel. Minden iskolatípus készítse elő tanulóit a termelőmunkában való részvételre.” (Dobi és Kiss, 1961. 1.).

Az általános rendelkezések fejezet tárgyalta a különböző szintű oktatási egységek főbb céljait és kitűzéseit. A tantárgyra vonatkozóan a következőket mondta ki a 7.§. 2. bekezdése. „Az általános iskolák gyakorlati oktató-nevelő munkája iskolai tanműhelyekben és a kijelölt gyakorló területeken folyik.” (Dobi és Kiss, 1961. 3.). A középfokú oktatás területére is hasonló megfogalmazást alkalmaz. Ezt a 12.§. 2. bekezdésben találjuk. „A gimnázium tanulóinak gyakorlati oktatása, szakmai előképzése az iskolai tanműhelyekben vagy a gimnáziummal együttműködő üzemben folyik.” (Dobi és Kiss, 1961. 3.). A tantárgyra a szervezetlenség és a rendszerszemlélet hiánya volt jellemző. Nem tisztázták azt sem, hogy például az általános iskolában mit és hogyan tanítsanak. A szokásos összóraszám (az I–VIII. osztályban 20–31 óra) belül gyakorlati foglalkozásra I–II. osztályban 1–1 óra, a többiben már 2–2 óra jutott. A tantárgyat nagymértékben átítatta a kor ideológiája, így nem tudta betölteni oktatási feladatát. Nagyon nehezen volt lefejthető az ideológiai tartalom a tantárgy tényleges funkciójáról. A kor tudományos-technikai újításait, a műveltségi szerkezet átalakulását kell megemlíteni, mely Nyugaton és Keleten egyaránt számos vitát generált, illetve a természettudományos és technikai tárgyak előretörését eredményezte. Ez teljesen érthető, hiszen az ipar fejlesztése csak egyre képzetesebb munkaerő alkalmazásával volt lehetséges, ehhez pedig az iskolának biztosítani kell a tanulók tudásszintjét.

A helyzet javítására 1963-ban új általános iskolai tanterv készült – amely némi módosítással még 1974-ben is érvényes volt – az elvek még mindig zavarosak, továbbá az iskoláknak az üzemekkel való kapcsolatai is tisztázatlanok voltak. 1965-ben megszüntették a gimnáziumi 5+1-es rendszert. Országgyűlési határozat nyomán az 1965. évi 24. számú törvényerejű rendelettel a miniszter megszüntette a gimnáziumi szakmai előképzést, és a gimnáziumokban áttértek a heti kétórás gyakorlati foglalkozásokra, amelyek a helyi irányítás és az igazgatók elképzelései szerint folytak. Pontosabban az egynapos gyakorlati képzésre lehetőséget adtak úgy, hogy „Hetente egy napos gyakorlati foglalkozás szervezhető azokban a gimnáziumokban, amelyekben ennek személyi és tárgyi feltételei (iskolai vagy üzemi tanműhely, iskolai gyakorlókert stb.) biztosítottak.” (1965. évi 24. törvényerejű rendelet) Sem tantervek, sem a cél- és feladatrendszer nem volt kidolgozva. A Művelődési Minisztérium Köznevelési Főosztálya 1971-ben vészharangot kongatott a tantárggyal kapcsolatosan. Állásfoglalása szerint a tarthatatlan helyzet megváltoztatásához elengedhetetlenül szükséges két feltétel: felsőfokú végzettségű technikatanárok kellene, és először fogalmazzák meg, hogy a gyakorlati foglalkozás helyett egységes technikai műveltséget adó technika tantárgyat kell létrehozni. (Schiller, 2003.)

1974-ben az Országos Pedagógiai Intézet javaslatot tett egy Műszaki ismeretek és gyakorlatok elnevezésű tantárgyra, amelynek tanterve az első hat osztályban megegyezne a gyakorlati foglalkozás akkor érvényes tantervével, csak a 7. és a 8. évfolyamok, illetve a gimnázium 1. és 2. évfolyamainak tananyagán kellene korszerűsíteni.

1976. évben megalakult a Magyar Tudományos Akadémia – Oktatási Minisztérium Elnökségi Köznevelési Bizottságának Technika Nevelési Bizottsága, amely hét újabb, módosított tantervi tervezetet állított össze. Az új koncepció alapján felépített tantárgy neve Technika, amelynek cél- és feladatrendszere az általános iskola cél- és feladatrendszerével összhangban van: a tantárgy az alpműveltség kialakításához kíván hozzájárulni és tanterve kötelező érvényű városban és falun, mindkét nembeli tanulók számára. „A Technika olyan korszerű alpműveltséget kíván lerakni, amely nemcsak a mai, hanem a jövő feladatainak a megoldásához is segítséget ad. A Technika a természettudományos ismereteket szintetizálja (koncentráció). Az életre, az alkotó-termelő tevékenységre kíván elméletileg és gyakorlatilag egyaránt felkészíteni és hozzájárulni a sokoldalúan képzett embereszmény kialakításához.” (Politechnikai Tanszék 1974. 15.)

„...A gyakorlati foglalkozásnak sem csupán a neve változott „technikára”, hanem egységesebb tartalmi megkomponálás jellemzi. Megszűnt a fiúk és lányok tanterve közötti különbség és közelebb került egymáshoz az ipari és a mezőgazdasági variáció tananyaga. Ez az új tantárgy a szakmai ismeretek legfontosabb közös vonásait tartalmazza, széles körű technikai szemléletet tükröz.” (Miklósvári, 1977. 197.) A szokásos óraszámú órateremben a technika tantárgy az elődjével közel azonos időt kapott (I–II. osztályban heti 1–1 óra, III–VIII. osztályban heti 2–2 óra). Nem sokkal később, 1981-ben a technika tantárgyat a gimnáziumokban is bevezették, és elindult az első nappali tagozatos technikatanár szakos évfolyam az ELTE-n.

## **Oktatás, nevelés, célok**

A tantárgy az 1978-as tantervvel az addiginál mélyebb „technikai” tartalommal, új technika tantárgyi elnevezéssel került bevezetésre az általános iskolák és a gimnáziumok tantárgyainak sorába. Életre hívója a XX. század második felének robbanásszerű technikai fejlődése. Hazánkban a gazdaság irányítói – az importált technikai rendszerek alacsony hatékonyságú működtetését látva – a hetvenes évek elején fogalmazták meg először a technikai alpműveltség hiányát. A konkrét tennivalókat az a program rögzítette, amelyet a Magyar Tudományos Akadémia és az Oktatási Minisztérium technika munkabizottsága dolgozott ki Pál Lénárd akadémikus vezetésével.

Sokan a technika közvetlen elődjének a politechnikai képzést tartják, amely végül a szükséges feltételek hiányában gyakorlati foglalkozássá vált, és elavuló szakismeretek, gyakorlati fogások tanítására korlátozódott.

A technika tantárgy feladata olyan jártasságok és készségek kialakítása, amelyeket szükségesnek tartottak az életbe kilépés gyakorlati tevékenységeihez és a rohamos tudományos-technikai fejlődés által követelt szakmaiság biztosításához. A csoportbontás nem nemek szerint történt, hanem az eszköznorma alapján, és a balesetek elkerülésének feltételei is meghatározták. A technika tantárgy elődjéhez képest más szemléletmódban építkezik, előtérbe kerül a problémalátás és megoldás, funkcionális szemlélet alapján történő megközelítésben és a rendszerszemléletű tanulási-tanítási folyamatban. A felső évfolyamokban erősen elektronikai és informatikai tartalommal elindítja az informatika tanulását az általános és a középiskolában. A tantárgy kidolgozói nagyon alapos munkával kidolgozták a technika öt alapkategóriáját, anyag, energia, információ, rendszer és modell, amely alapkategóriák minden alkotó folyamat alapját képezik. Ez biztosította a tantárgy rendszerszemléletű megközelítését is, hiszen az alkotáshoz anyagra van szükség, az anyag átalakításához energiára, az átalakítási folyamathoz információra, mindezt rendszerszemléletű megközelítéssel, valamint a technikai eszköz/rendszer tervezési folyamatában szükség van a modellalkotás megvalósítására is. (Ez a mai informatikai termékekre is igaz. Ha csak abból indulunk ki, hogy az információt továbbítani, tárolni, megjeleníteni szeretnénk, ezeknél a folyamatoknál szintén szükséges az anyag. A másik négy kategória nem szorul magyarázatra.) Mondhatni egy tökéletes rendszerszemlélet az alap. Ehhez kapcsolódik még a technikai környezet és az ember másik két környezetének (természeti, társadalmi) kapcsolódási felületeinek megjelentetése a tananyagban. Ebből adódik, hogy a technika a megvalósításra, a működésre koncentrál, elsősorban a tevékenységre épít. Nem az utánpótlásra, hanem az alkotásra, az önálló problémamegoldásra készít fel, és így jelentősen hozzájárul a rugalmas gondolkodásra neveléshez.

1990-ben az új kormány államtitkára, Beke Katalin kijelentette: „sem az általános, sem a középiskolában nincs szükség technikaoktatásra.” A tantárgy megszüntetését akkor néhány nyugat-európai főiskolai tanszék levele akadályozta meg. (Schiller, 2003. 32) Azt azonban mégsem sikerült elérni, hogy a huszonegyedik század elején ne szüntessék meg Magyarországon a középiskolai/gimnáziumi technikaoktatást.

A Nemzeti alaptanterv bevezetéséről már az 1993-as közoktatási törvény rendelkezett, és magát a műveltségi területeket és követelményeket tartalmazó dokumentum is elkészült, de hatályba 1994-ig nem lépett. Lényeges, hogy az 1993-as NAT tervezet még technikaként említi a tantárgyat az „Alkalmazott ismeretek” cím alatt. (Baranyai, 1993.).

Az új kormány 1995 őszén fogadta el a nemzeti Alaptantervet. Az 1995-ös NAT tartalmi szabályozási folyamatában nagy változás állt be a tantárgy életében. A NAT műveltségterületben gondolkodva átstrukturálta a tantárgyi tartalmakat, amely a tantárgy elnevezésében is jól tükröződik: „Életvitel és gyakorlati ismeretek: technika, közlekedés, háztartástan, pályaaorientáció”. (130/1995. (X. 26.) kormányrendelet) Az életvitel átfogó elnevezés alatt az egyén, a család, a közösségi élet mindennapjaiban fontosnak ítélt ismeretek kerültek a tartalomba. Mivel az életvitel fogalma a technikai környezet tartalmától nagyon távol áll, ezért az életmód fogalom sokkal előnyösebb lett volna. A technikai környezet az ember életmódjára van befolyással és nem az életvitelére. Az életvitel, ha röviden szeretnénk fogalmazni, az a sajátos mód, ahogyan valaki az életét éli. Az életvitel fogalom a *Max Weber*<sup>12</sup> műveiben szereplő „Lebensweise” fogalom fordítása, nagyjából az életstílus fogalmának felel meg. Sajnos az oktatáspolitikai döntéshozók a mai napig ezt nem vették figyelembe (2019. január). Új elemként bejött az egészségnevelés, az egészséges táplálkozás, a család egészsége, a gyermeknevelés alapismeretei. Erősödött a környezetvédelem, a fogyasztóvédelem. A pályaaorientációnál új tartalom a szakmaismeret mellett az önismeret, a munkaerőpiacra való felkészülés.

Ennek az alaptantervnek további nagy hátránya, hogy készítői a tanulói manualitás fejlesztésére hivatkozva újra a munkadarab-centrikusság és a munkafogások gyakorlása irányába – az 1960-as évek tanterveinek szintjére – süllyesztették az ismeretanyagot. A következő kritikát *Ballér*

---

<sup>12</sup> Max Weber (eredeti nevén: Emil Maximilian Weber) (Erfurt, 1864. április 21. – München, 1920. június 14.) német közgazdász, szociológus.

Endre<sup>13</sup> így fogalmazta meg: „Az Életvitel és gyakorlati ismeretek, a Művészetek tartalmai túlságosan heterogénnek tűnnek.” (Ballér 2003. 9.) A tény az, hogy nem annak tűnik, hanem tényleg heterogén. A technikaórákon az ipari-, és agrotechnika mellett például háztartástant, közlekedési ismereteket, egészségtant, családszociológiát is kellett tanítani és pályaeorientációt is kellett végezni. Ezt heti egy, másfél órában teljességgel képtelenség volt kivitelezni. Olyan tananyagtartalmakat rendeltek ehhez a tantárgyhoz, melyeket más tantárgyak nem akartak befogadni. A műveltségterületek közötti tanóra arányokat az 1. és 2. táblázat mutatja.

1. táblázat A NAT (1995) a fő műveltségi területek között hozzávetőlegesen a következő arányokat érvényesítette

Műveltségi terület	%-os arány az 1-4. évfolyamokon	%-os arány az 5-6. évfolyamokon
Anyanyelv és irodalom (magyar nyelv és irodalom; kisebbségi nyelv és irodalom)	32-40	16-20
Élő idegen nyelv	-	11-15
Matematika	19-23	16-20
Ember és társadalom	4-7	5- 9
Ember és természet	5-9	8-12
Földünk és környezetünk	-	-
Művészetek	12-16	12-16
Informatika	-	2- 4
<b>Életvitel és gyakorlati ismeretek</b>	<b>4-7</b>	<b>5-9</b>
Testnevelés és sport	10-14	9-13

2. táblázat A NAT (1995) a fő műveltségi területek között hozzávetőlegesen a következő arányokat érvényesítette

Műveltségi terület	%-os arány a 7-8. évfolyamokon	%-os arány a 9-10. évfolyamokon
Anyanyelv és irodalom (magyar nyelv és irodalom; kisebbségi nyelv és irodalom)	11-13	
Élő idegen nyelv	9-12	9-13
Matematika	10-14	10-14
Ember és társadalom	10-14	10-14
Ember és természet	16-22	15-20
Földünk és környezetünk	4-7	4-7
Művészetek	9-12	
Informatika	4-7	4-7
<b>Életvitel és gyakorlati ismeretek</b>	<b>6-10</b>	<b>5-9</b>
Testnevelés és sport	6-10	6-10

Hároméves felkészülési időt követően 1998-tól indult volna e rendszer szerint az oktatás, de a megváltozott oktatáspolitikai környezet eltolta a bevezetését. Az 1998-as NAT megtartotta az előző NAT Életvitel és gyakorlati ismeretek megnevezést, az óraszámok alakulását pedig a 3. táblázat tartalmazza. A műveltségterület, melybe három műveltségi részterület tartozik, az egyik a Technika, a másik – mint új műveltségi részterület – a hazánkban korábban visszanyúló hagyományokkal rendelkező Háztartástan, a harmadik pedig a tantárgyba szervezett Pályaeorientáció.

<sup>13</sup> Ballér Endre (Szőlősgyörök, 1929. július 28. – Budapest, 2007. október 27.) pedagógiai kutató.

Ez még az órakeretet tekintve elfogadhatónak mondható, hiszen a heti kétszer 45 percben lehetővé tette a tervezéshez és kivitelezéshez a technológia sajátjaiból adódó alkotás lehetőségét. Itt viszont már mutatkozott a technika tanórákat „kiszolgáló” központi műhelyek megszüntetése, és a pénztelenség, ami hozzájárult ahhoz, hogy a tantárgy túlságosan az elmélet felé sodródott.

3. táblázat Az 1998-ban elfogadott NAT Életvitel és gyakorlati ismeretek óraszámainak alakulása

Évfolyam:	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Összes óraszám:	37	37	37	37	74	74	74	74	74	74
Heti bontásban:	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2

Ettől az átlagra kiszámított órászámtól kissé, vagy jelentősebb mértékben is el lehetett térni. Órászámot az eleve fakultációkra elkülönített időkeretből merítve, továbbá a tanórán kívüli időkeretből lehetett nyerni. A tananyagleírásból teljesen hiányoznak olyan modern technikai rendszerek, mint az úrkutatás, rugalmas gyártórendszerek és egyéb irányítási rendszerek, a félvezetőipari technológiák, korszerű energetikai rendszerek, kommunikációs rendszerek.

2003-ban jelent meg a következő NAT, amely a 2001-ben életbe lépett tantervi rendszert változatlanul hagyta, de magából a dokumentumból kikerültek a részletes tartalmi követelmények, más néven a normatív tananyag tartalmak. (243/2003. (XII. 17.) kormányrendelet).

A 2012-ben elfogadott Nemzeti Alaptanterv a fentebb leírt problémát nemhogy nem orvosolta, de tovább mélyítette. (110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet melléklet) A műveltségterület kidolgozói teljes egészében figyelmen kívül hagyták, hogy a ma felnövekvő korosztálynak a természettudományi ismeretek mellett egyenrangú technikai/műszaki ismeretekkel is rendelkezniük kell. Nem várhatjuk el a diákoktól, hogy olyan közép és felsőfokú szakmákat válasszanak, amelyek alapelveivel, alapismereteivel, munkafogásaival nem találkoztak tanulmányaik során. De a műszaki/technikai kultúra nemcsak a műszaki pályát választóktól várható el. Ahogyan a műszaki szakembereknek általános irodalmi, művészeti stb. ismeretekkel is rendelkeznie kell –, így teljeséggel érthetetlen, hogy az ember mesterséges környezetével – a technikai környezet rendszereivel – a bölcsészet/humán területen tevékenykedőknek nem kell tisztában lennie. Általános technikai műveltségről és nem szakmai műszaki ismeretekről beszélünk.

4. táblázat NAT 2012 Tantárgyak heti óraszám 5-8. évfolyam

Óraterv a kerettantervekhez – 5–8. évfolyam				
Tantárgyak	5. évf.	6. évf.	7. évf.	8. évf.
Magyar nyelv és irodalom	4	4	3	4
Idegen nyelvek	3	3	3	3
Matematika	4	3	3	3
Erkölcstan	1	1	1	1
Történelem, társadalmi és állampolgári ism.	2	2	2	2
Természetismeret	2	2		
Fizika			2	1
Kémia			1	2
Biológia-egészségtan			2	1
Földrajz			1	2
Ének-zene	1	1	1	1
Dráma és tánc/Hon- és népismeret	1			
Vizuális kultúra	1	1	1	1
Informatika		1	1	1
<b>Technika, életvitel és gyakorlat</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	
Testnevelés és sport	5	5	5	5
<i>Osztályfőnöki</i>	1	1	1	1
Szabadon tervezhető órakeret	2	3	3	3
Rendelkezésre álló órakeret	28	28	31	31

5. táblázat NAT 2012 Tantárgyak heti óraszám 9-12. évfolyam

Óraterv a kerettantervekhez – 9–12. évfolyam, gimnázium				
Tantárgyak	9. évf.	10. évf.	11. évf.	12. évf.
Magyar nyelv és irodalom	4	4	4	4
I. Idegen nyelv	3	3	3	3
II. Idegen nyelv	3	3	3	3
Matematika	3	3	3	3
Etika			1	
Történelem, társadalmi és állampolgári ism.	2	2	3	3
Fizika	2	2	2	
Kémia	2	2		
Biológia – egészségtan		2	2	2
Földrajz	2	2		
Ének-zene	1	1		
Vizuális kultúra	1	1		
Dráma és tánc/Mozgóképkult. és médiaism.	1			
Művészetek*			2	2
Informatika	1	1		
<b>Életvitel és gyakorlat</b>				<b>1</b>
Testnevelés és sport	5	5	5	5
<i>Osztályfőnöki</i>	1	1	1	1
Szabadon tervezhető órakeret	4	4	6	8
Rendelkezésre álló órakeret	35	36	35	35

A technika tantárgy sajátosságaiából adódóan heti egy órában nem tanítható. (Alapanyagok, eszközök előkészítése, elméleti, gyakorlati problémák megbeszélése, a tevékenység után eszközök,

anyagok elpakolása, rendteremtés, stb. Nem beszélve, hogy bizonyos technológiai folyamat időigényes, amelyet gyorsítani nem lehet. Pl. ragasztás, festés.) Persze az sem megoldás, hogy kéthetente legyen technika tantárgy, mert egy tanítási szünet esetén négy hét telik el a következő tanóráig. A 2012-es NAT óraszám előírásai az 4. táblázatban találhatók. Látható, hogy a nyolcadik évfolyamban a technika tantárgyat meg is szüntették. A középiskolákban is hasonló tendencia mutatkozik, azzal a különbséggel, hogy a gimnáziumokban már régóta nincs technika tantárgy, vagy műszaki ismeretek jellegű tantárgy. A 2012-es NAT a 12. évfolyamban behozza a műveltségterületet, de technika megnevezés nélkül. (5. táblázat) A 12. évfolyamban ez a heti egy óra gyakorlatilag semmire sem alkalmas.

Az 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 2. melléklete tartalmazza azokat a kerettantervi ajánlásokat, melyeket a közoktatásban alkalmazhatnak az iskolákban. Van egy normál óraszámú és egy emelt óraszámú kerettanterv. A normálórászámnál a 6. és 7. táblázat alapján alakulnak az egyes témakörök óraszámjai.

*6. táblázat tematikai egységek és óraszámjai az 5-6. évfolyamon*

1. Ételtés	Órakeret 14 óra
2. Teendők a háztartásban és a lakókörnyezetben	Órakeret 16 óra
3. Tárgyi kultúra, technológiák, tárgykészítés, modellezés	Órakeret 28 óra
4. Közlekedés	Órakeret 6 óra

*7. táblázat tematikai egységek és óraszámjai az 7-8. évfolyamon*

1. A háztartás és a közszolgáltatások	Órakeret 10 óra
2. Közlekedés	Órakeret 6 óra
3. Tárgyi kultúra, technológiák, tárgykészítés, modellezés	Órakeret 8 óra
4. Továbbtanulás, munkák, szakmák, megélhetés, munkakörnyezetek megismerése	Órakeret 8 óra

A 7. táblázatban természetesen csak a hetedik évfolyam órája szerepel, hiszen nyolcadik évben nem kötelező tantárgy a technika. (A dolgozatban végig technika tantárgynév szerepel, tudva, hogy a közoktatásban hivatalosan nem ez a tantárgy neve, de a mindennapokban, mind a tanárok, mind a tanulók így nevezik.)

Ez a folyamat is betudható annak, hogy a felsőoktatásba bekerülő hallgatók műszaki/technika jellegű ismeretei nagyon hiányosak, alacsonyok. A felsőoktatásba bekerülő hallgatóknak olyan elemi műszaki elveket, ismereteket is meg kell tanítani, amelyeket néhány évtizeddel ezelőtt minden középiskolát végzett tanulónak tudnia kellett. Azok a módszerek, amelyek az elmúlt évtizedekben alkalmazhatóak voltak, ma már hatásosan semmiképp sem. A felnövekvő nemzedék technikai műveltség nélkül kerül ki a közoktatásból, holott életünket egyre jobban meghatározza a technikai környezet, amiben eligazodni, és az eszközöket célszerűen alkalmazni tudó felnőtt társadalom kialakítására lenne szükség.

### **A tanszék története dióhéjban**

A Technika Tanszék 1983. évben alakult a Szombathelyi Tanárképző Főiskolán, mely év szeptemberében indult meg a technika szakos tanárképzés Szombathelyen. A tanszék alapítói Bajszy István tanszékvezető, Nagy Imre, Wagner András oktatók, Nagy Ervin és Nemes József laboránsok, valamint Biró Ernőné tanszéki adminisztrátor voltak, akik az első évfolyam beindulásánál részt vettek. A személyi állomány az évek múltával növekedett, néhány éven belül elérte a közel optimálisnak mondható létszámot. Az első évfolyam matematika szakkal, majd a későbbiekben fizika, kémia, biológia szakpárosítással került meghirdetésre. 1986-ban a tanszék által oktatott hallgatói létszám 239 fő, melyből 126 fő nappali 113 hallgató pedig levelező tagozaton végezte tanulmányait. Ekkor a tanszék tárgyi feltételei jónak voltak mondhatóak, mely biztosította



az oktatók tudományos munkához való feltételét, valamint a hallgatók gyakorlat orientált, alkotó tevékenységük képzési feltételeit. A hallgatók a nyári gyakorlataikat a környék üzemében töltötték, mely nyári gyakorlatok a mai napig fontos részei a technika szakos tanárok képzésének. 1990-ben került bevezetésre az Általános számítástechnika tantárgy, melynek oktatását – legnagyobb részt – a tanszék állománya látta el. Felelőse Nagy Imre volt, aki az 1992-ben indított Számítástechnika szak felelőse is volt egyben. A Számítástechnika szak a matematika és a technika tanszék közös gondozásában folyt 1996-ig. 1990-től 1997-ig ún. „Szakoktató” levelező képzést folytatott a tanszék, mely a középiskolákban foglalkoztatott szakoktatóknak technika tanári oklevél megszerzését tette lehetővé. 2002-től indult a Háztartásökonómia-életvitel szakos tanárképzés, amely a Nemzeti Alaptanterv alapján az Életvitel és gyakorlati ismeretek műveltségterülettel összhangban készítette fel a hallgatókat a megfogalmazott célok elérésére. A bolognai folyamat bevezetésével a technika tanár szaknak nem lett BSc szintű képzése, országos döntés alapján nem került be az alapszakok közé, így a tanszék akkori vezetőjében – Kővári Istvánné – és a tanszék állományában megfogalmazódott egy nem tanár alapszak tervezésének és indításának gondolata. Így került akkreditálás elé a tanszék által kidolgozott és benyújtott Ipari termék- és formatervező mérnök alapszak, melyre 2006-ban jelentkezhettek első ízben hallgatók. A tanszék neve 2007-ben Műszaki Tanszékre változott, ami a nem tanár szakos műszaki képzés megerősítését is jelentette. A tanár mesterképzés beindulásával ki kellett dolgozni a Technikatanár MA szakindítási dokumentációt, mely szakindítást a MAB 2007. év decemberében elfogadott, és engedélyezte a Technikatanár szakképzettséget adó képzés indítását.

2013-tól bevezetésre került az osztatlan tanárképzés, így a technikaszakos tanárképzés is az osztott képzés helyett az osztatlan Technika, életvitel és gyakorlat szak névvel folytatta a tanárképzést. 2017-től a levelező képzésben elindult az ún. rövid ciklusú képzés, mely kettő vagy négy félév alatt tette lehetővé a technika tanárszak elvégzését.

## Technika szak képzési struktúrái

Az első tantervi háló tanúsítja, hogy a közoktatási tantárgy tananyagtartalmát teljes mértékben lefedte (8. táblázat). Ahogy fentebb már említve volt, a szak összeállítói öt alapkategóriára építették a tantárgyat. Így önálló tantárgyként megjelent az *Anyagtechnológia*, az *Energetika*, *Információtechnika* valamint a *Rendszer és modell* tantárgy. Az ember és technika tantárgy a technikai környezet kialakításával és technikatörténettel foglalkozott. A műszaki ábrázolás a szakma kommunikációs nyelvét sajátította el a hallgatókkal. A géprendszertan tantárgyban a különböző mechanikus gépi elvek és megvalósításuk, illetve azok gépi rendszerekbe való illesztése szerepel. Az egyik legtöbb óraszámmal rendelkező tantárgy az agrotechnika volt. Ez adódott abból a szükségszerűségből, hogy a közoktatásban létezett „B” típusú technika, amely a mezőgazdasági technikát preferálta, ezt inkább a vidéki iskolákban választották. A technika laboratóriumi gyakorlatok leginkább az elméleti tantárgyakhoz kapcsolódtak kiscsoportos foglalkozásként, ahol a hallgatók a tanszék műhelyeiben és laboratóriumaiban alkothattak. Ez abból a szempontból volt fontos, hogy az elméleti ismeretek elsajátítása után a hallgatóknak „saját kezűleg” is tervezni és megvalósítani kellett gépi, elektronikus, de – már ebben a viszonylag korai időben – még informatikai jellegű technikai rendszereket is. Ekkor a szakmódszertan még a technika tanítása című tantárgy tartalmazta. A tantárgy fontos szerepe a képzésnek, hiszen itt ismeri meg a hallgató, hogy a szakmai tudást hogy tudja átadni az adott korosztályos tanulóknak. Viszonylag alacsony óraszámmal rendelkezett ez a tantárgy még úgy is, ha a tanítási gyakorlatot is bizonyos mértékben ide kapcsolhatjuk.

A következő óra- és vizsgaterv 1993-ból való, (9. táblázat) amelyből kiolvasható, hogy tantárgyi változások lényegében nem következtek be, inkább csak a tantárgyak félévek közti módosításai változtak. Az előző bekezdésben láttuk, hogy a tantárgy közoktatási tananyagtartalmában ekkor még számottevő változás nem következett be.

A 10. táblázatban láthatjuk azt a lényeges változást, amely 1999-től következik be a technika szakos tanárképzésben, mikor a társadalmi kihívásokhoz alkalmazkodva négy szakiránnyal lett

meghirdetve a szak. Az első hat félévig voltak közös tantárgyak, de a szakirányok már az ötödik félévtől specializálódtak. Négy szakirányból választhattak a hallgatók, és a hallgatói létszámok lehetővé tették, hogy évfolyamként két-két szakirány induljon be. A szakirányok megnevezése és óra száma:

- Ipari informatika 294 óra
- Kertgazdálkodás 276 óra
- Műszaki menedzser 294 óra
- Műszaki média 279 óra.

A szakirányok közül a hallgató egyet választhatott a fentiek közül, és a szakirány indításához 12 hallgató jelentkezése volt szükséges.

Az 1999-től bevezetett mintatanterv továbbra is megtartotta a technika szak öt alappillérét, új közös tantárgyként a környezetkultúrát nevezhetnénk meg, amely tantárgy a technika, mint művi környezet kapcsolatát vizsgálja és elemzi a természeti és társadalmi környezettel kapcsolatosan. A technika és természet, valamint a technika és társadalom interakcióit tárgyalja. Ez a tantárgy a jelenlegi képzésben is megvan, ahogy majd később látjuk.

Az Ipari informatika tantárgyai voltak: analógtechnika, CAD, CNC, digitális technika, elektronikus mérések, irányítástechnika, programozás, számítógépes irányítás.

A Kertgazdálkodás tantárgyai: dísznövénytermesztés, gombaismeret, gyümölcstermesztés, kisállattenyésztés, környezetgazdálkodás, növényvédelmi alapok és jogi ismeretek, növényvédelmi ismeret és géptan, részletes növényvédelmi ismeretek, vállalkozások gazdaságtana, zöldségtermesztés.

A Műszaki menedzser szakirány tantárgyai: alkalmazott informatika, jogi ismeretek, közgazdaságtan, logisztika és minőségbiztosítás, marketing, pénzügy, üzleti kommunikáció, stratégiai menedzsment, számvitel, vállalkozások gazdaságtana.

A Műszaki média tantárgyai a következők voltak: elektronikus média, földmérés alapjai, kiadvány szerkesztés, környezettervezés, tervezői rendszerek, térinformatika.

A tanszék megpróbálta követni a NAT által megfogalmazott bővülő témaköröket, de ez már olyan széles ismeretanyagot követelt, amelyet egy „technika” szakos tanár nem tudott volna becsületesen ellátni. Ezért az a megoldás született, hogy az első két évfolyamban a technika tantárgy erős alapozása után következzen egy olyan szűkebb területnek az elsajátítása, amelyben a végzett hallgató majd a közoktatásban eredményes munkát tudnak végezni. Ennek olyan következménye is lett, hogy a végzett hallgatók nem az oktatás területén helyezkedtek el, hanem a munkaerő piac, a versenyszféra területein, hiszen olyan kompetenciákkal rendelkeztek, amelyekkel sikerrel tudtak megpályázni középvezetői vagy felsővezetői állásokat is. Ez 30 éven keresztül is működött, hogy a technika tanárszakkal eredményesen tudtak nem oktatói álláshelyeket is betölteni.

A technika szakos tanárképzésnek egy nagyon negatív időszaka volt az osztott tanárképzés bevezetése. A tanárszak gyakorlatilag alapszak (BA) nélkül maradt, így nappali szakos hallgató nem is végzett. A levelezőképzés viszont nagyon sikeres volt, főleg az első néhány évben. A nappali szakos képzésnek több gátja is volt. Mivel az alapképzés gyakorlatilag egyszakos volt, habár létezett ún. „B” szakként 50 kredités képzés technikából is, de az alapszakon végzetteknek nem volt az alapszaktól MA képzésük Szombathelyen, így nem tudták folytatni tanulmányaikat. Természetesen voltak olyanok is, akik az alapképzés után befejezték tanulmányaikat, és vagy a közszférában, vagy versenyszférában helyezkedtek el. Egy természettudományi alapszakkal és egy technika „B” szakkal az iparban is el tudtak helyezkedni a végzettek.

A levelezőképzésben, akik már technika szakos általános iskolai tanári diplomával rendelkeztek, végezték a technikatanár MA szakot, illetve lehetőség volt tanítói, más tanár szakos végzettséggel, illetve egyetemi vagy MSc mérnöki végzettséggel elvégezni a szakot. Mindenféle bejövételre volt példa. Illetve még a régió szakközépiskolaiban tevékenykedő szakoktatók is a technika szakos tanári diplomával tudtak elméleti tárgyakat is tanítani a közoktatásban.

A 11. táblázatot vizsgálva láthatjuk, hogy a technika alapkategóriái ugyanúgy szerepelnek a mintatantervben, ahogy a szak indításakor, a NAT követelményeit figyelembe véve lettek

betervezve újabb tantárgyak. Az öt alapkategória egymásra épülve, ugyanolyan kontaktóraszámban jelentek meg a képzésben, jelezve, hogy minden alapkategória azonos súllyal jelentkezik a szak ismeretanyagában. Mivel a félévek száma csökkent, így a szakirányok egy-egy tantárgyként jelenhettek meg, de gyakorlatilag az 1999-es mintatantervet képezték le, azzal a plusz tantárggyal, hogy a közlekedéskultúra is megjelent önálló tantárgyként, még ha csak választható módon is. Ahogy fentebb említettük, a levelező képzés első éveiben szép számú hallgató végezte el a technika tanárszakot. A tantárgyak és felépítésük természetesen követte a nappali tantervi háló struktúráját.

8. táblázat Az 1983-as tantervi háló

T a n t á r g y a k	Félévek, oktatási órák, számonkérési módok								Össz. órasz.
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	
Matematika	45 k								45
Term. tudomány és techn.	30 k	30 gyj							60
Ember és technika	30 gyj								30
Műszaki ábrázolás *	45 gyj	30 k							75
Információtechnika *		60 gyj	60 gyj						120
Energetika		30 k	30 ai						60
Anyagtechnológia *			60 gyj	60 gyj,k					120
Rendszer és modell							30 k		30
Géprendszerteran *				30 gyj	60 gyj,k	30 gyj			120
Agrotechnika *				30 k	30 k	30 gyj	45 k	44 sz	179
Technika laboratórium *				30 gyj	30 gyj	30 gyj	30 gyj	33 gyj	153
Technika tanítása *					30 gyj	30 k			60
Tanítási gyakorlat *						45 gyj	30 gyj		75
Köt. vál. kollégium *							30 gyj	44 gyj	74
Félévi óraszám	150	150	150	150	150	165	165	121	1201

\* – Az előadások kivételével kiscsoportos foglalkozás ( 10-12 fő)

9. táblázat az 1993-as tantervi óra- és vizsgaterv

ÓRA- ÉS VIZSGATERV

TECHNIKA

" Új "

T a n t á r g y a k	Félévek, oktatási órák, számonkérési módok							
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Matematika	45k (3)							
Term.tud. és technika	30k (2)	30gyj(2)						
Ember és technika			30gyj(2)					
Műszaki ábrázolás *	45gyj(3)	30k (2)						
Információtechnika *		60gyj(4)	60Sz.(4)					
Energetika			30k (2)	30k (2)				
Anyagtechnológia *			60k (4)	60gyj.Sz.(4)				
Rendszer és modell						45gyj.k.(3)		
Géprendszerteran *			45gyj(3)	45gyj.k(3)	45gyj.Sz.(3)			
Agrotechnika *				45k. (3)	30k.(2)	30gyj.(2)	45 k. (3)	44Sz. (4)
Technika labor *				30gyj(2)	45gyj.(3)	45gyj.(3)	30gyj(2)	
A techn.tanítása *					30 k. (2)	30gyj.(2)**		
Köt.választható koll.*					30k.(2)	45gyj(3)	30gyj(2)	44gyj(4)
Tanítási gyakorlat **							(5)**	(6)**
Félévi óraszám:	8 ó	8 ó	15 ó	14 ó	12 ó	11+(2)ó	7+(5) ó	8+(6) ó
Szigorlat			1	1	1			1
Kollokvium	2	1	2	3	3	1	1	
Gyak.jegy	1	2	2	3	2	4	2	1
Aláírás								

\* – Az előadások kivételével kiscsoportos foglalkozás (10-12 fő)

\*\* – Óraszámok a ped.blokkhoz tartozóknak.

– Belföldi tanulmányút: a képzés ideje alatt kétszer 1-hét.

– Szakmai gyakorlat: a IV-és VI.félév végén 1-1 hét.

Kelt, Szombathely, 1993. április

10. táblázat Az 1999-es szakirányok nélküli mintatanterv

ÓRA- és VIZSGATERV											
Technika szak ALAPKÉPZÉS											
Szakirány választás esetén											
Tantárgyak	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	E.	Gy.	Össz.
Matematika	0/3 Gy.	0/2 K							-	75	75
Természettudomány és technika	2/0 K	0/2 Gy.							30	30	60
Műszaki kommunikáció	0/3 Gy.	0/2 K	0/2 Gy.						-	105	105
Információtechnika		2/2 Gy.	2/2 Gy.	Sz.					60	60	120
Ember és technika	2/0 K.								30	-	30
Környezetkultúra		2/0 K.							30	-	30
Energetika			2/0 K.	0/2 Gy.	Sz.				60	-	60
Anyagtechnológia			2/2 K.	2/2 Gy.					60	60	120
Géprendszertervezés			2/1 Gy.	2/1 K.	2/0 Gy.	Sz.			90	45	135
Agrotechnika				2/1 K.	2/1 K.	2/0 Gy.	Sz.		90	30	120
Technika labor				0/2 Gy.	0/3 Gy.				-	75	75
Rendszer és modell						1/1 K.			15	15	30
Technika tanítása <sup>x</sup>					1/2 K/Gy.	1/2 K/Gy.			-	-	-
Tanítási gyakorlat <sup>x</sup>							x	x	-	-	-
Heti óraszám	10	12	15	14	9	4	-	-	465	495	960
Szigorlat	-	-	1	1	1	1	-	-	-	-	4
Kollokvium	2	3	2	2	1	1	-	-	-	-	11
Gyak. Jegy	2	2	3	3	2	1	-	-	-	-	13
Beszámoló	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

2013-tól vezették vissza az osztatlan tanárképzést, amely egyértelműsítette, hogy a felsőoktatásba jelentkező, ha teljesíti a félévek követelményeit, a képzés végén tanári diplomával fog rendelkezni. Ez szintén egy más képzési struktúrát követelt. Ha megnézzük a 12. táblázatot, akkor azt láthatjuk, hogy több tantárgy jelenik meg a képzésben. A természettudomány és technika tantárgy szétvált a természettudományi alapoó tantárgyakra. Erre azért volt szükség, mert a középiskolai természettudományi képzés ismeretanyagát szükséges egységes szintre hozni, hogy a későbbi technika tudományához tartozó tárgyaknál a szaktudományok ismerete az elvárható szinten legyen. A matematika újból visszakerült, szintén a középfokú oktatási szint megerősítése, illetve a későbbi szükséges műszaki számítások biztos és stabil alkalmazása végett. Az informatika jellegű tárgyak dominálnak a szakon belül. A szak lefedi a NAT elvárásait, és teljesíti a KKK előírásait, de megpróbálja felkészíteni a hallgatókat azokra az ismeretekre is, amelyeket a következő évtizedek meg fognak követelni a munkapiacra megjelenő munkavállalóktól. Hiszen a tanároknak az egyik, ha nem a legfontosabb feladata, hogy a társadalmi igényeknek megfelelő (elmélet/tapasztalati) tudással lássák el növendékeiket.. Az informatika jellegű tantárgyak azt a tudást fedik le, melyek szükségesek ahhoz, hogy megértsék a technikai eszközökben lévő „okosság” alapjait. Egy felhasználó egy technikai eszközt akkor tud célirányosan, értő környezettudatosan alkalmazni, ha bizonyos alapvető működési elveivel tisztában van. Nem beszélve, ha egy eszközt fejleszteni is kellene, márpedig a technikai kultúra nemcsak a célszerű eszközhasználatban lakozik, hanem a nemzetgazdaságra pozitívan ható technikai fejlesztésekben is.

11. táblázat Az osztott tanárképzésben a Technikatanár MA mintatanterve

III./1. Tanárszak Technikatanár (második szak) szakterületi tantárgy- és óraterve „4.1. A ciklusokra bontott, osztott képzés alapképzési szakjaira épülő tanári szakon: a) a két tanári szakképzettség párhuzamos megszerzésekor: 5 félév, 150 kredit”												
A tárgy megnevezése	számon kérés	Az óra típusa	MA. I. évfolyam				MA. II. évfolyam				Közokt. gyak.	
			1. félév		2. félév		3. félév		4. félév		5. félév	
			ór	a	kr	e- dít	ór	a	kr	e- dít	ór	a
Felzárkóztató ismeretkör												
Műszaki fizika alapjai	Gyj	gy	30	2								
Műszaki dokumentáció	Gyj	gy	30	2								
Technikai alapismeretek (Kötelező)												
Tudománytörténet	K	ea	30 0	2								
Természet és technika	Gyj	ea gy	15 15	2								
Környezetkultúra, környezetgazdálkodás	K	ea	30 0	2								
Technikai alapelvek (Kötelező)												
Anyagtudomány és technológia	K, Gyj	ea gy	30 15	3								
Energetikai rendszerek	K, Gyj	ea gy			30 15	3						
Kommunikációs és információs rendszerek	K, Gyj	ea gy			30 15	3						
Gépi rendszerek	K, Gyj	ea gy					30 15	3				
Rendszer és modelltechnika	K, Gyj	ea gy							15 30	3		
Technika laboratóriumi gyakorlat I.	Gyj	gy			0 30	2						
Technika laboratóriumi gyakorlat II.	Gyj	gy					0 30	2				
Technikatudomány és a társadalomtudományok kapcsolata (Kötelező)												
Háztartásokonómia	Gyj	gy			0 30	2						
Integrált informatika- menedzsment	K	ea					30 0	2				
Ipar és környezettechnika	Gyj	ea gy							15 15	2		
Kertkultúra	Gyj	ea					0 30	2				
Zárószigorlat	Szj.								0	0		
Szakmódszertani ismeretek (Kötelező)												
Technikatanításának szakmódszertana	K, Gyj	ea gy			30 0	2	15 30	3	0 30	2		
Szakmai iskolai gyakorlat	Gyj								0 45	3		
Választható szakmai ismeretek (1 tanegység felvétele kötelező)												
Közlekedéskultúra	Gyj								0 30	3		
Könnyűipari anyag-, és technológia ismeretek	Gyj								0 30	3		
Grafikus kultúra	Gyj								0 30	3		
Irányítástechnika	Gyj								0 30	3		
Technika menedzsment	Gyj								0 30	3		
Magyarország mérnök és ipartörténete	Gyj								0 30	3		

12. táblázat A 2013-ban bevezetésre került osztatlan technika, életvitel és gyakorlat tanárszak mintatanterve

Név	Krd.	Jelleg	Félév	Elm.	Gy.	Lab.	Köv.
Matematika alapjai	2	K	1	15	0		Gyj.
Matematika alapjai	1	K	1	0	15		Gyj.
Biológia alapjai	2	K	1	30	0		Gyj.
Kémia alapjai	2	K	1	15	0		Gyj.
Fizika alapjai	2	K	1	30	0		Gyj.
Ember és technika	4	K	1	30	15		Kollokvium
Műszaki ábrázolás	5	K	2	30	15		Gyj.
Számítógéptechika	4	K	2	15	15		Kollokvium
Környezetkultúra, környezetgazdálkodás	2	K	2	30	0		Kollokvium
Informatikai alapszoftverek I.	2	K	2	15	15		Gyj.
Anyagtudomány és technológia	5	K	3	30	30		Kollokvium
Energetikai rendszerek	5	K	3	30	30		Kollokvium
Informatikai alapszoftverek II.	3	K	3	15	15		Gyj.
Kommunikációs és információs rendszerek	5	K	4	30	30		Kollokvium
Gépi rendszerek	5	K	4	30	30		Kollokvium
Lakás és lakókörnyezet	2	V	4	15	15		Gyj.
Rendszer és modelltechnika	5	K	5	30	30		Kollokvium
Ipar és környezettechnika	3	K	5	30	0		Kollokvium
Munkavédelem, tűzvédelem, katasztrófavédelem	2	K	5	15	15		Kollokvium
Módszertan	2	K	5	30	0		Kollokvium
Intelligens épülettechnikai rendszerek	2	V	5	15	15		Gyj.
Fogyasztóvédelem	2	V	5	15	15		Gyj.
Háztartásökonómia	2	K	6	30	0		Kollokvium
Irányítástechnika programozás alapjai	2	K	6	15	15		Gyj.
Technika laboratóriumi gyakorlat I. Anyagtechnológia	2	K	6	15	15		Gyj.
Technika laboratóriumi gyakorlat II.	2	K	6	0	30		Gyj.
Táplálkozás	2	K	6	0	30		Gyj.
Családi életre nevelés (életvitel)	2	K	6	30	0		Kollokvium
Módszertan	2	K	6	15	15		Gyj.
Fuzzy logika	2	K	7	30	0		Kollokvium
Otthon és technika	1	V	7	15	15		Gyj.
Ergonómia és korszerű munkaszervezés	1	V	7	15	15		Gyj.
Digitális technika	4	K	7	30	30		Kollokvium
Technika laboratórium III. CAD/CAM/CNC 1.	3	K	7	0	30		Gyj.
Módszertan	1	K	7	0	15		Gyj.
Agrártechnika	3	K	8	30	15		Kollokvium
Pályaismeret	2	K	8	30	0		Kollokvium
Egészségtan, egészségvédelem	2	K	8	30	0		Kollokvium
Módszertan	2	K	8	0	30		Gyj.
Iskolai gyakorlat	2	K	8				Gyj.

Szakmai gyakorlat, terepgyakorlat	3	K	8	0	30	Gyj.
Szaktudomány	1	K	9	0	15	Gyj.

## Jelenlegi helyzet, és egy lehetséges megoldás

A mindennapi életben nap, mint nap halljuk, hogy kevés a szakember, kevés a műszaki végzettségű diplomás. Ahogy már fentebb is említésre került, a tanulók pályaeorientációjának, szakmaválasztásának támogatását – többek között – egy technika/műszaki tartalommal rendelkező tantárgy tudja elősegíteni, de leginkább megalapozni. Talán még fontosabb a gimnáziumi tanulók esetében, hogy céltudatosan tudjanak akár középfokú szakmát, akár felsőfokú tanulmányokat választani. Jelenleg, mind a középfokú szakmaválasztásnál, mind a felsőfokú tanulmányoknál javarészt a „maradékelnv” alapján valósul meg a műszaki pályák felé való pályaválasztás. Természetesen vannak ma is, akik tudatosan, – főleg családi indíttatásra – választják a közép és felsőfokú műszaki képzési területet.

De azok számára is fontos a technikai környezetben való tájékozódás ismerete, akik a humán, bölcsész területen fogják munkájukat végezni. A természeti, társadalmi környezet mellett fontos, hogy a technikai környezet összefüggéseit is ismerje egy általánosan művelt személy. Itt említem meg, hogy más készség tárgyak mellett a „technika” tantárgyat is érettségi tantárggyá kellene emelni, (gimnázium két évfolyam), ami többek között hozzájárulna ahhoz, hogy a jövőbeli nemzedéknek is legyen majd képzett technika szakos tanára. A tanárképzésbe jelentkezők szinte kizárólag csak a gimnáziumi iskolatípusból jelentkeznek. Tizenöt-húsz évvel ezelőtt a technikatanár szakos hallgatók esetében közel 50-50 százalék volt a szakközépiskolai és a gimnáziumi végzettség aránya.

Magyarországon jelenleg (2019) két helyen van Technika, életvitel és gyakorlat szakos osztatlan tanárképzés. Az egyik a Szegedi Tudományegyetemen, a másik Szombathelyen az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. Az osztott tanárképzés ideje alatt első diplomás „Technika szakos” tanár alig végzett a két intézményben. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy „Technika szakos” tanár csak levelező tagozatos képzésben, már valamilyen diplomával rendelkező végzett. Ebből adódik, hogy a közoktatásban a szakos tanárok átlag életkora jóval ötven év felett van, tehát néhány év – maximum egy évtized múlva – gyakorlatilag nem lesz ilyen szakos tanár. Ez egyenesen következik abból, hogy a kilencvenes években a gimnáziumokban megszüntették a technika tantárgyat. Amennyiben komolyan gondoljuk, hogy technikai kultúra ismerete a felnövekvő korosztály számára szükséges, akkor nélkülözhetetlen, hogy szakképzett tanárok tanítsák ezt a – döntően - műszaki tudomány területet.

Az, hogy a készülő NAT ennek a tantárgynak milyen szerepet szán, még nem tudjuk, illetve az első változat tartalmát ismerjük. A leglényegesebb a tervezetben, hogy továbbra sem jelent meg a nyolcadik évfolyamon, de ennél súlyosabb, hogy a gimnázium esetében sem. Angliától Németországon át Ausztriáig mindenhol találkozhatunk a 9-10. évfolyamban is a magyar technika tantárgynak megfelelő tananyag tartalommal. Ez az a korosztály, ahol már tényleg az alkotás fontosságát és nemcsak a szépségét élhetnék meg a tanulók. Minél feljebb megyünk az életkorban, annál fajsúlyosabb eszközöket hozhatnának létre, tapasztalnák meg a tervezés és kivitelezés egységét, a kész eszköz működésének, vagyis az alkotásnak az örömét.

Itt kellene rövid kitérőt tennünk a természettudományok és a technikai tudományok definíciójának kitekintésére. Ahogy tudjuk a kettő elválaszthatatlan egymástól, egyik a másikat kiegészíti, jó értelemben egymásnak „alá dolgoznak”. De amíg a természettudományok egy analízáló tevékenységet és gondolkodásmódot igényelnek, addig a technika egy szintetizáló, problémamegoldó gondolkodásmódot kíván. A természettudományok a tőlünk független világ *állapotváltozásait* vizsgálja és törvényeket fogalmaznak meg, a technika tudatos *állapotváltoztatást* végez az emberi szükségletek kielégítésére. Az állapotváltozás embertől független folyamat, míg az állapotváltoztatást az ember tudatosan végzi. Ebben a két fogalomban van a két terület közötti lényeges különbség, de egyik sem létezhet a másik nélkül. Nem véletlenül használják német nyelvterületen a Naturwissenschaft und Technik tantárgyi megnevezést.

Az USA-ban is elterjedt STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) központú oktatás is ezt támasztja alá. A természettudományi, a technikai, a mérnöktudományi és a matematikai képességek fejlesztését már a 2011. május 18-án megjelent BUSINESSEUROPE kiadványa is részletesen tárgyalta, „Plugging the skills gap: the clock is ticking - Science, technology, engineering, mathematics (STEM)” címmel. Az bizonyos, hogy az úgynevezett munkaalapú társadalom helyett a tudásalapú társadalom eszményét kellene előtérbe helyezni, ami természetesen a munkán alapul, de a mai és a jövőbeli technikai eszközök egy tudásintenzív technológiával készülnek, fognak készülni. Ebben az esetben az a társadalom lesz a győztes, amelyben a munkavállalók a tudásukat építik be a gyártmányba és nem a fizikai erejüket. Ezért lenne fontos, hogy a közoktatás minden szintjén az iskolák biztosítsák azt a lehetőséget, hogy a tanulók *alkotási tevékenységet* végezhesenek. Itt szerezhetnék meg a tapasztalati tudásukat, mely az élményen alapul. Az lenne az ideális, ha úgynevezett alkotó tereket alakítanának ki az oktatási intézményekben, amely alkotó terekben megfelelő eszköz és alapanyag rendelkezésre állásával, a tanulók – ha nem is órarendbe szervezve – kedvükre készíthetnének különféle modelleket, munkadarabokat, használati tárgyakat, de szoftvereket is. (A mai technikai eszközök informatikai támogatás nélkül szinte elképzelhetetlenek.) Az alkotó terek működtetéséhez személyi és tárgyi feltételek is szükségesek. A tárgyi feltételek megteremtéséhez vissza kellene hozni a kilencvenes években megszüntetett ún. központi műhelyek intézményét, amelyek megfelelően előkészítve biztosítanák az alapanyagokat a tevékenységhez, szakszerűen tudnák beszerezni a szükséges eszközöket, gépeket, a személyi feltételt – többek között – pedig egy letisztult képzési struktúrával felépített technika szakos tanárképzés biztosítaná.

## Irodalom

- 22/2016. (VIII. 25.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet módosításáról 2. melléklet II.2.16. [http://kerettanterv.ofi.hu/02\\_melleklet\\_5-8/index\\_alt\\_isk\\_felso.html](http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html) [2018.11.06.]
- 110/2012 (VI) Kormány rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról melléklet. *Magyar Közlöny* 2012. évi 66. sz. [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf) [2018. 11.06.]
- 130/1995. (X. 26.) kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról. [http://njt.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=24382.38666](http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=24382.38666) [2018. 11.06.]
- 243/2003. (XII. 17.) kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_070926.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf) (2018. 11.06.)
1961. évi III. törvény. A Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről. [http://misc.bibl.u-szeged.hu/11854/1/mp\\_1962\\_001\\_4412\\_001-007.pdf](http://misc.bibl.u-szeged.hu/11854/1/mp_1962_001_4412_001-007.pdf) [2018. 11.06.]
1965. évi 24. tvr. a közép fokú oktatási intézményekről (dec. 1.) <http://www.jogi.portal.hu/index.php?id=73m05e9rzg6apbpg0&state=19761201&menu=view> [2018. 11.06.]
- Ballér Endre (2003): Az 1995-ös NAT értékelésének néhány kérdése, *Iskolakultúra*, XIII. évfolyam. 12. szám. 3-18.
- Dobi, István; Kiss, Károly (1962): Az 1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről. *Magyar pedagógia: a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának folyóirata*, LXII. évfolyam 1. szám. 1-7.
- Ez lett volna a NEMZETI ALAPTANTERV 1993-ban. Szerk: Baranyi Károly. Készült a Művelődési és Közoktatási Minisztérium Szakmai Irányítási Főosztályán 1992-1993. 47. <http://mek.oszk.hu/11900/11959/11959.pdf> [2018. 11.06.]
- Gaul Emil (1994): Egy tantárgy vajúdik – a magyar munkaoktatás ötven éve. *Magyar Pedagógia* Kilencvennegyedik évfolyam. 1–2. szám 37–51.
- Miklósvári Sándor (1977): Az általános iskola feladatai az 1978-79-es tanévtől kezdődően. *Módszertani közlemények*. - XVII. évfolyam 4. szám 194-198.



Politechnikai Tanszék (1974): Az általános iskolai gyakorlati foglalkozás helyzete és fejlődési iránya (Vitaanyag), *Gyakorlati foglalkozás*, VI. évfolyam. 1-2. szám. 13-17.  
Schiller István (2003): A korszerű technika tanításáról, *Iskolakultúra*, XIII. évfolyam. 4. szám. 26-39.

**Nemes József**  
**nj@inf.elte.hu**  
**ELTE Informatikai Kar, Műszaki Intézet**

## GYÖRE GÉZA

### ZSOLNAI JÓZSEF<sup>14</sup> PEDAGÓGIAI SZAKLAPOK ALAPÍTÓJA ÉS EZEK HELYE, SZEREPE AZ ÉLETMŰVÉBEN

*Írásomban Zsolnai József széleskörű tevékenységének egy szegmensével foglalkozom, az időszaki kiadványok alapításával, amely életútján végigkíséri kisebb-nagyobb sikerrel. Az 1990-es években a pedagógiai gyakorlat és pedagógiai kutatások átalakulása történik meg. Ez generálja az új pedagógiai folyóiratok megjelenését, a nagy hagyománnyal rendelkező lapok koncepcióbeli változását is. Zsolnai tevékenyen részt vett a Pedagógiai Szemle (ma Új Pedagógiai Szemle) megújításában és megalapította az Iskolakultúrát (1990), a rövid életű ÉKP Híradót (1994), a Pedagógia és Minőség (1990) című szaklapot és a Scientia Pannonica online tudományos folyóiratot (2007).*

**Kulcsszavak:** Neveléstörténet; sajtótörténet; Zsolnai József; pedagógiai szaklapok; Országos Közoktatási Intézet.

Írásomban – amely egy több tanulmányból összeálló sorozat első része – Zsolnai József pedagógiai kutató lapalapító tevékenységét mutatom be elsősorban periodika történeti aspektusból. Így, szölok

- a szolnoki Verseyhy Ferenc Megyei Könyvtár *Rövid úton* című pedagógiai folyóiratszemle 1970-es elindításáról,
- az *Iskolakultúra* elnevezésű pedagógusok szakmai-tudományos folyóiratának 1990-es megalapításáról,
- a *Pedagógiai és Minőség* negyedéves lap alapításáról és főszerkesztéséről 1990-ben,
- a Pedagógiai Szemle *Új Pedagógiai Szemle* címen történő további megjelentetéséről (1991),
- az *ÉKP Hírek*, az ELTE Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program Központjának havonta megjelenő lapjának alapításáról és főszerkesztéséről 1994-ben,
- a Scientia Pannonica elektronikus folyóirat megalapításáról 2007-ben.

#### Bevezető

Zsolnai József munkásságáról a pedagógiával, oktatással foglalkozók közül szinte mindenki formált valamilyen véleményt. Ezek a meglátások nem egyszer egymással sok pontban ellentmondtak, vitát generáltak. Halála (2011) után a joggal várt objektív életmű-értékelése – még – nem történt meg.

Az 1990-es évek elején, a rendszerváltozás éveiben a pedagógiai gyakorlat és pedagógiai kutatások átalakulásával, kiszélesedésével találjuk magunkat szembe Magyarországon is. Készül a Nemzeti alaptanterv, megtörténik a közoktatás, a felsőoktatás, a szakoktatás új jogszabályi szabályozása. A neveléstudomány nemzetközi vonulatainak új eredményeivel ismerkednek meg a

---

<sup>14</sup> Zsolnai József (1935 Ásotthalom–2001 Törökbálint) nyelvész, pedagógiai kutató, az MTA doktora, professor emeritus, a Nyelvi irodalmi kommunikációs program, az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program megalkotója, a Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézetének alapítója (1999). Fő művei: *Egy gyakorlatközeli pedagógia* (1986), *Mi a baj a pedagógiával?* (közösen Zsolnai Lászlóval, 1987), *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba* (1996); *A pedagógia új rendszere címszavakban* (Budapest, 1996); *Paradigmák és paradigmaváltások a magyarországi anyanyelv- és irodalompedagógiai kutatások körében*. (2001); *Vesszőfutásom a pedagógiáért*. (2002); *A tudomány egésze*. A magyar tudomány tudománypedagógiai szemléje (2005).

kutatók és a pedagógusok. Ez generálja – egyebek mellett – az új pedagógiai folyóiratok megjelenését, a nagy hagyománnyal rendelkező lapok koncepcióbeli változását is.

Hatványozottan lehetősége volt erre, hisz 1990 és 1995 között az Országos Köznevelési Intézet főigazgatójaként (is) tevékenykedett. Tevékenyen részt vett a Pedagógiai Szemle (ma *Új Pedagógiai Szemle*) megújításában és megalapította az *Iskolakultúrát* (1990), a rövid életű *Pedagógia és Minőség* (1990) és az *ÉKP Híradó* (1994) című szaklapot. Külön szólok a *Scientia Pannonica* online folyóiratról is, amelyet 2007-ben alapított.

## Előzmények

*Zsolnai József A tudomány egésze* című kötetében *Elfogódott vallomás a Magyar Tudományról* című fejezetében a következőket írja: „A Magyar Tudományból megértettem a „tudománycsinálás” szervezeti hátterét. Megértettem, hogy a kutatók milyen megfontolások alapján jutnak új tudományos eredményekhez...” (Zsolnai, 2005. 19-20.)

A folyóirat fontosságát a kutató, oktató és innovációs munkában közismert, ezt nem kell külön bizonyítani. Elsősorban a részeredmények publikálásának fórumai, de sokszor a kialakulásban lévő gondolatok, ötletek itt jelennek meg. Külön fontos szerepük van olyan időszakokban mint Magyarországon az 1990-es évek eleje, amikor az útkeresés volt a jellemző.

A fentiek markánsan megfigyelhetők Zsolnai József életútjában is, így a folyóirat-alapítási tevékenységében is. Az általa jegyzett hat folyóirat közül négynek a megjelenése a jelzett időszakra tevődik (*Új Pedagógiai Szemle*, *Iskolakultúra*, *Pedagógia és Minőség*, *ÉKP Híradó*). Ezek közül kettő – *Új Pedagógiai Szemle*, *Iskolakultúra* – napjainkban is megjelenik.

A folytatásban kronologikus sorrendben mutatom be a lapokat elsősorban filológiai szempontból. Az első bekezdés minden esetben a jelzett lap bibliográfiai leírása.

## A Rövid úton című pedagógiai folyóiratszemle

Rövid úton : pedagógiai folyóiratszemle / Verseghy Ferenc Megyei Könyvtár Pedagógiai Szakszolgálat ; szerk. Szurmay Ernő [et al.]. – Szolnok : Verseghy Ferenc Megyei Kvt., 1970–1988.

A Rövid úton elnevezésű szemlélő lap témájában ugyan nem, de műfajában eltér a későbbi alapítású folyóiratoktól. Feladataul a pedagógusok tájékoztatását tűzi ki, a megjelent jelentősebb pedagógiai közlemények kivonatának közlésével tematizált rendszerben.

Zsolnai József 1969-ben Szobráról, ahol iskolaigazgató volt, került a szolnoki Verseghy Ferenc Megyei Könyvtárba, és egy évig dolgozott itt könyvtárosként. Fő feladata a pedagógiai szolgálat kialakítása volt. Ennek a szolgálatnak a produktuma lett a Rövid úton pedagógiai folyóiratszemle, amelyet a könyvtárat 1969 óta igazgató Szurmay Ernővel (szintén az oktatásból került könyvtárba) közösen jegyez, amíg itt dolgozik.

Magas színvonalú, alapos kivonatokat tartalmazó, jól koncipiált szemle volt, 1988-ig jelent meg. Digitálisan elérhető a megjelentető könyvtár honlapján.

## Új folyóirat az Országos Köznevelési Intézet alapítása és igazgatása ideje alatt (1990–1995)

### Az Iskolakultúra

Iskolakultúra: természettudomány – társadalomtudomány : az Országos Köznevelési Intézet folyóirata / főszerk. Géczi János. – 1. évf. 1/2. (1991)–. - Budapest : OKI, 1991-. - Ill. ; 24 cm

Rendszeresen, évenként többször (2018–). – Havonként (1996–2007, 2009–2017). – Kéthetenként (–1995). – Kéthavonként (2007–2008). – Az egyes számok különböző témával foglalkoznak: természettudomány, társadalomtudomány, matematika–informatika–technika

(1995). – Aktuális alcím: pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata. – Közreadó és kiadó: 28. évf. 1/2. sz. (2018. jan./febr.)-tól: Szegedi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar. – Megjelenik online változatban is. – Közreadó: Országos Köznevelési Intézet (–1995), Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézet (1996–1998), Janus Pannonius Tudományegyetem (1999–2000), Pécsi Tudományegyetem (2001–2006), Pannon Egyetem (2007–2017), Oktatási és Kulturális Minisztérium Oktatásért Közalapítvány (2007–2009). – Megváltozott megjelenési adatok: Budapest : JPTE Tanárk. Int. Ped. Szakma Megújít. Projekt Programirodája (1996–1998), Pécs : JPTE (1999–2000), Pécs : PTE (2001–2006), Veszprém : Pannon Egyetem : Gondolat Kiadó (2007–2017). ISSN 1586-202X

Tartalmi feltárását lásd a Magyar folyóiratok tartalomjegyzékeinek kereshető adatbázisában (matarka.hu).

Az Iskolakultúra előzménye a *Pedagógiai Technológia*<sup>15</sup> 1980-ban alapított folyóirat, kiadta az Országos Oktatástechnikai Központ (Veszprém). Felelős szerkesztő: Rohonyi András (1980–1987), Géczi János (1987–1989). Az audiovizuális ismeretek, majd pedig a pedagógiai technológia (oktatástechnológia) honosítását és elterjesztését vállaló, évente 4-6 számmal megjelenő szaktudományos folyóirat. Összesen tíz évfolyama jelent meg.

Az Iskolakultúra első évfolyamait három változatban jelentették meg: évente tíz alkalommal Géczi János szerkesztésében a Társadalomtudományt, Takács Viola vezetésével tíz alkalommal a Természettudományt, valamint Schiller István gondozásában, négy alkalommal a Matematika, az Informatika és a Technika címűt. Jellemző a lapra a tematikus számok gyakorisága. 1993-ban például a 24 számból kilenc volt a tematikus. A későbbiekben az évi 10-12 szám megjelenítésére állnak át.

Zsolnai József Vesszőfutásom a pedagógiáért (Zsolnai, 2002.) életrajzi ihletésű kötetében a következőket írja a lap alapításáról: „A folyóirat szerkesztésével Géczi Jánost bíztam meg, aki összeállította a szerkesztőséget, megszervezte a kiadást. A szerkesztőségben a legnagyobb bizalmat élvező régi munkatársaim és néhány törökbálinti munkatársam is részt vett.” (Zsolnai, 2002. 313. p.)

A lap ma is a Pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata alcímmel jelenik meg. Ez összecseng Zsolnai elképzelésével (Zsolnai, 2002.), hogy egy olyan interdiszciplináris folyóiratot kell létrehozni, amely az egyes tantárgyak művelőit nem elszigeteli, hanem összeköti, szakmai kommunikációra készteti.

## Új Pedagógiai Szemle – a Pedagógiai Szemle (alapítva 1950-ben) megújítása

Új Pedagógiai Szemle : a Magyar Pedagógiai Társaság és az Országos Köznevelési Intézet folyóirata / főszerk. Schüttler Tamás. – [41.]évf. 1.sz. (1991)–. – Budapest : OKI, 1991–. – 24 cm

Rendszertelenül, évenként többször (2016–). – Kéthavonként (2011–2015). – Havonként (–2010). – Címváltozat: ÚPSZ. – Előzménye: Pedagógiai szemle, ISSN 0031-3785. – Aktuális alcím: az Eszterházy Károly Egyetem folyóirata. – Közreadó és kiadó: Eger, Eszterházy Károly Egyetem. – Megjelenik online változatban is. – Közreadó: Országos Köznevelési Intézet (–2006), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (2007–). – Megváltozott megjelenési adatok: Budapest : Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (2007–2016) ISSN 1215-1807

Tartalmi feltárását lásd a Magyar folyóiratok tartalomjegyzékeinek kereshető adatbázisában (matarka.hu).

1990-től a Pedagógiai Szemle kiadója az Országos Köznevelési Intézet (előtte a kiadó az Országos Pedagógiai Intézet (OPI) és a Magyar Pedagógiai Társaság volt. Főszerkesztője hosszú éveken át Balogh László volt. A lap új irányultságáról így írt Zsolnai József. „Az én szakmai

<sup>15</sup> Pedagógiai Technológia : az Országos Oktatástechnikai Központ tájékoztatója / fel. szerk. Rohonyi András. – 1980–1987; Géczi János. – 1987–1989. – Veszprém ; [Budapest] : OOK, 1980–1989. – 23 cm Negyedévenként. – Előzménye: Híradó, ISSN 0209-4762. ISSN 0209-763X

felfogásom az volt, hogy a *Pedagógiai Szemlé*t új tartalommal és új főszerkesztővel kell működtetni. Továbbá létre kell hozni egy olyan interdiszciplináris folyóiratot, amely az egyes tantárgyak művelőit nem elszigeteli, hanem összeköti, szakmai kommunikációra készíti. Ennek érdekében jött létre az OKI kiadásában két folyóirat: *Az Új Pedagógiai Szemle* és *az Iskolakultúra*.” (Zsolnai, 2002. 313.) Tehát két egymást jól kiegészítő szaklapot képzelt el. Az a tény, hogy – sok nehézség leküzdése mentén – mindkét folyóirat ma is megjelenik, igazolja életre hívásukat.

A lapnak elsősorban az róható fel, hogy amikor már nyilvánvaló volt a szocialista pedagógia háttérbe szorulása, akkor is ezeket a nézeteket igyekezett hirdetni. Zsolnai szerint a lap élére az ideális főszerkesztő egy oktatáspolitikai szempontból felkészült és ezt az irányultságot a lapban is megjelentetni tudó szerkesztő lenne. Hosszas egyeztetések után az új főszerkesztő *Schüttler Tamás* lett.

Írásomból nem hagyható ki *Zsolnai József* őszinte megnyilatkozása e két lapról, amelyet 2002-ben fogalmazott meg: „Elmondhatom, hogy igen sokat szenvedtem, szorongtam és dolgoztam e két folyóirat létrejöttéért és működtetéséért. Mint kiadó, nem telepedtem rá a szerkesztőségekre. Szerzőként igen ritkán szerepeltem, és ritkán szerepelek ma is ezekben a folyóiratokban. Ebben következetes voltam és vagyok. S úgy gondolom, hogy OKI-s működésnek ezek a folyóiratok maradandó bizonyítékai még akkor is, ha egyik folyóirat sem tüntette föl és tünteti föl, hogy ki *volt az alapító kiadó*. Pedig ennyit talán megérdemeltem volna...” (Zsolnai, 2002. 315.)

E két folyóirat alapos és teljes körű kutatása még várat magára, de bizonyára számos tanulságos – oktatáspolitikai, szociológiai stb. – eredménnyel szolgálna.

## **Törökbálinti Kísérleti Általános Iskolához és az ÉKP Központhoz kötődő lapok**

### **Pedagógia és Minőség**

Pedagógia és Minőség: Negyedévente megjelenő folyóirat (1990). – felelős szerkesztő Zsolnai József; szerkesztő Odorics Ferenc. – kiadja a Új Magyar Iskoláért Pedagógiai Egyesület. – ISSN 0565-7963 Folyóirat jellegű, 24 oldal (1. sz.)

Tartalmi feltárását lásd a Magyar folyóiratok tartalomjegyzékeinek kereshető adatbázisában ([matarka.hu](http://matarka.hu)).

A Pedagógia és Minőség nem érte meg második évfolyamát. Ennek okainak feltárása további kutatásokat igényel. A fellelt lapszámokból az körvonalazódik ki, hogy kettős szerepe volt a lapnak: egyik oldalról igényes elméleti írásokat közöl a pedagógusmunka segítésére multidiszciplináris megközelítésben, másodszor a Törökbálinti Kísérleti Iskola munkáját bemutató írásokat közölnek. A 13 írás közül kettő az iskola munkájával, három az Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiai rendszer alkalmazásával foglalkozik.

Illusztrációként álljon itt a második szám teljes tartalomjegyzéke<sup>16</sup>:

- Odorics Ferenc: A konstruktivista irodalomtudomány nézőpontja. – 1-4. p.
- Bohár András: Tallózás az etikai irodalomban. – 5-8. p.
- Fűzfa Balázs: Fűzfa Balázs: A remény pedagógiája. Beszélgetések Zsolnai Józseffel és Zsolnai Lászlóval [könyvismertetés]. – 9. p.
- Jön a Nyuszi Frutti kis újság 3–8 éveseknek!. – 9. p.
- Prohászka Lajos: Egyéniség és műveltség. – 10-11. p.
- E. Szabó Zoltán: Az „Egy gyakorlatközele pedagógiát”-t tanítom. – 12-13. p.
- Réz Ferenc: Alternatívák a vezetésben is. Hogyan vezetem az értékközvetítő és képességfejlesztő hatvani Kodály Zoltán Általános Iskolát?. – 14-16. p.

<sup>16</sup> A Magyar folyóiratok tartalomjegyzékeinek kereshető adatbázisa alapján.  
[https://matarka.hu/cikk\\_list.php?fusz=160714](https://matarka.hu/cikk_list.php?fusz=160714)

- Zsolnai József – Andor Mihály: Közlemény a Törökbálinti Kísérleti Általános Iskola 8. osztályának záróvizsgájáról. – 17. p.
- Andor Mihály: Meditáció a törökbálinti kísérleti 8. osztály vizsgájáról. – 18. p.
- Sz. Tóth Gyula: Egy pedagógiai kísérlet innováció útja. – 19-22. p.
- Vécsey László: Fejtő Ferenc: Budapesttől Párizsig [recenzió]. – 22-23. p.
- Vécsey László: Danilo Kiš: Borisz Davidovics síremléke [recenzió]. – 23. p.
- Kojanitz László: Dr. Harsányi István: A tehetségvédelem kis kalauza. Népművelési Intézet, 1986 [recenzió]. – 24. p.

## ÉKP Hírek

ÉKP Hírek: Az ELTE ÉKP Központjának havonta megjelenő lapja (1994.) – 1–7. szám. – felelős szerkesztő Zsolnai József, szerkesztő Heffner Anna. – kiadja az ELTE ÉKP Központja. – ISSN 11219-3172

Tartalmi feltárását lásd a Magyar folyóiratok tartalomjegyzékeinek kereshető adatbázisában (matarka.hu).

Az ÉKP hírek sem érte meg a második évfolyamot, ennek okai mélyebb kutatások igényelnek, amely elvégzése nem fog sokáig magára vártni. A lap inkább a gyakorlati kérdésekre koncentrál és címéhez és kiadójához méltóan az ÉKP Központ (a jelenleg a Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézetének szervezeti egységként működő ÉKP Országos Központ elődje) munkáját tükrözi, de a Kitekintő rovatban jeles pedagógiai kutatók munkáit is közlik (pl. a 6-7. számban közlik Cs. Czachesz Erzsébet – Vidákovich Tibor: Melyik módszer?: Öt olvasástanítási módszer összehasonlító vizsgálata. – 6-12. p. sokszor idézett tanulmányát is.

Illusztrációként álljon itt a 6-7 (utolsó) szám teljes tartalomjegyzéke<sup>17</sup>:

- Heffner Anna: Tanfolyamok, továbbképzések, konferenciák. – 3. p.
- Továbbképzési naptár (november-december). – 3. p.
- ÉKP Központ: Logika a nevelés szolgálatában. – 4. p.
- ÉKP-s füzetek. – 5. p.
- Az alábbiakban rövid előzetesben szeretnénk hírt adni Zsolnai tanár úr készülől – az 1995-ös év első felében megjelenő – munkáiról. – 6. p.
- Cs. Czachesz Erzsébet – Vidákovich Tibor: Melyik módszer?: Öt olvasástanítási módszer összehasonlító vizsgálata. – 6-12. p.
- Dosztálné Vécsei Magdolna
- Az igazgató személyiségének szerepe az intézmény és a fenntartó (helyi hatalom) kapcsolatában: [első rész]. – 13-18. p.
- Fejes Gyuláné: Néhány sor a hétköznapiakról: Klebelsberg Kuno Általános Iskola és Gimnázium, Budapest (II. ker.). – 18-19. p.
- Oláhne Vágó Irén: Tűzvédelem. – 19-20. p.

## Pápai „idők” (1989–2011)

### Scientia Pannonica elektronikus folyóirat

Scientia Pannonica elektronikus folyóirat. – (2007–) – <http://scipa.uni-pannon.hu/> – folyamatosan 7 évfolyam, jelenleg szünetel. – főszerkesztők 2007–2010 Czákó Kálmán, 2010–2012 Györe Géza, 2013– Thun Éva. – HU ISSN 2060-3819

A lap elérhető a <http://scipa.uni-pannon.hu> URL címen.

<sup>17</sup> A Magyar folyóiratok tartalomjegyzékeinek kereshető adatbázisa alapján.  
[https://matarka.hu/cikk\\_list.php?fusz=154959](https://matarka.hu/cikk_list.php?fusz=154959)

Tartalmi feltárását lásd a Magyar folyóiratok tartalomjegyzékeinek kereshető adatbázisában (matarka.hu).

A Scientia Pannonica elektronikus folyóirat *Zsolnai József* életútjának utolsó állomásán, Pápán alapított egyetlen periodikus kiadvány. Számos kötete, cikke jelent meg ebben az időszakban, de a folyóirat alapítás csak 2007-ben történt meg.

Azt el kell mondani, hogy a kérdés 1999, a Neveléstudományi Intézet alapítása óta napirenden volt, de az Intézet kutatói (és később oktatói) nem tudtak hosszú ideig konszenzusra jutni a folyóirat alapítás kérdésében. Az okokkal jelen írásban nem foglalkozom. Végül 2007-ben *Czakó Kálmán* ötlete alapján elektronikus folyóirat indult útjára. A lap diszciplínamegjelölése a tudományos folyóirat, ezzel is jelezve multidiszciplináris jellegét. Elsősorban az akkor még működő Nyelvtudományi és Neveléstudományi Doktori Iskola<sup>18</sup> doktoranduszainak, doktorjelöltjeinek jelentett publikációs lehetőséget. Számos neveléstudományi kutatással foglalkozó szakember és pedagógus is közölt a lapban.

Illusztrációként közlöm az első lapszám teljes tartalomjegyzékét<sup>19</sup>:

Molnár Melinda: Irónia a pedagógiai hatalom szolgálatában

Bankó Marietta: A veszprémi angoltanárképzés: a kezdetektől a kétszintű képzési rendszer bevezetéséig

Tóthpál József: A küzdés éthosza a zenében

Szatmári Zoltán: Szegedi testnevelés szakos hallgatók probléma- és konfliktuskezelése a nevelési stílusok tükrében

Nádori László: Tanulás egy hosszú életen keresztül

Kozma László: Gondolatok a 10-14 éves korosztály számára rendezett OTDK konferencia döntőjéről

Kiss Albert: Tudományos diákkör 10-14 éves tanulókna

Hoffmann Nóra – Kubinger-Pillmann Judit: IV. Kutatásmódszertani Műhelykonferencia

Heszteráné Ekler Judit: A testnevelés értékreprezentációja a közoktatásban

Györe Géza: Szubjektív és szabálytalan jegyzet hivatkozásokról, irodalomjegyzékről

## Kitekintés

### Zsolnai József írásai a bemutatott lapokban

*Zsolnai József* életművének bibliográfiai feltárásával eddig a következő kiadványok foglalkoztak:

- 71 év 855 tétele: Zsolnai József-bibliográfia / Összeáll. Györe Géza. – Pápa: Pannon Egyetem, 2006. – 167 p.  
<http://mek.oszk.hu/11600/11608/11608.pdf>
- Zsolnai József bibliográfia: Kötetek, tanulmányok, cikkek, recenziók = Iskolakultúra, 21. évf. 10-11. sz. – szeparátum 1-24. p.  
[http://misc.bibl.u-szeged.hu/42180/1/EPA00011\\_iskolakultura\\_2011\\_10-11\\_szeparatum.pdf](http://misc.bibl.u-szeged.hu/42180/1/EPA00011_iskolakultura_2011_10-11_szeparatum.pdf)
- Szerkesztés alatt: Zsolnai József életműve és recepciója [életmű bibliográfia].

A bibliográfiák tanúsága szerint megjelent önálló mű 42 kötet (beleértve az életmű három kötetét és az egyes címszavak többszöri megjelenését is) – 2011-es adat. Ismerünk még 17 társszerzős kötetet is. 2006-ig 264 megjelent cikkről van adatunk. (ennek száma 2011-ig nem sokkal emelkedett). Ezek közül az Iskolakultúrában 18 cikke jelent meg. Az Új Pedagógiai Szemlében, beleértve az 1990-ig Pedagógiai Szemle címen megjelent lapot is öt írást publikál. A

<sup>18</sup> Zsolnai József alapító tagja a doktori iskolában és a neveléstudományi program vezetője volt annak megszűnéséig (2010)

<sup>19</sup> A lap 1. számának elérhetősége: [http://scipa.uni-pannon.hu/index.php?option=com\\_content&task=category&sectionid=6&id=16&Itemid=29](http://scipa.uni-pannon.hu/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=6&id=16&Itemid=29)

[Ide írhat]

saját alapítású és szerkesztésű lapokban aránylag kevés írása jelenik meg, nem vállal szervező szerepet, inkább ötleteket ad, ellenőriz és kitűnő lapszámokat azaz eredményeket vár.

## **Összegzés**

Írásomban Zsolnai József publikációs tevékenységét feltáró kutatásom eddigi eredményeit foglaltam össze. Elsősorban a folyóirat alapítási tevékenységére koncentráltam, de elkerülhetetlen volt más témák érintése is, amelyek új kutatási vonalakat jelenthetnek. Pl. Zsolnai József könyvkiadói tevékenysége, a Pedagógiai Szakma Megújítása projekt története stb. A feltár adatok, a felmerült, egyelőre megválaszolatlan kérdések a Zsolnai-életmű további feltárására késztet és az eredmények további publikálására ösztönöz.

## **Irodalom**

Györe Géza (2006): *71 év 855 tétele: Zsolnai József-bibliográfia*. Pannon Egyetem, [Veszprém] Pápa.  
<http://mek.oszk.hu/11600/11608/11608.pdf>

Zsolnai József (2002): *Vesszőfutásom a pedagógiáért. Egy pedagógus-életút sikerei és botrányai*. – Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Zsolnai József (2005): *A tudomány egésze*. Műszaki, Budapest.

## **Egyéb források**

Magyar folyóiratok tartalomjegyzékeinek kereshető adatbázisában (matarka.hu)

A Zsolnai József Archívum, Dokumentumtár, Kutatóközpont és Pedagógiai Szakkönyvtár (Veszprém, Pannon Egyetem MFTK Neveléstudományi Intézet) gyűjteménye

**Dr. Györe Géza**

**[gyore.geza@almos.uni-pannon.hu](mailto:gyore.geza@almos.uni-pannon.hu)**

**Pannon Egyetem**



SÜTŐ-SÁRI TÜNDE–TIHANYI VIKTÓRIA –VARGA KRISZTINA–VÖRÖS ANDREA

## LÉPÉSRŐL LÉPÉSRE ... SZÓRÓL SZÓRA A MOZGÁS- ÉS BESZÉDFEJLŐDÉS ÖSSZEFÜGGÉSEI

*A mozgásfejlődés menete bonyolult, komplex folyamat, mely az egész személyiséget érinti. Azoknál a gyerekeknél, akiknek mozgásfejlődése nem megfelelő időben és sorrendben zajlik, valamint ezeknek a mozgásformáknak a begyakorlása nem kellő ideig tart, beszéd- és nyelvfejlődési nehézségek adódhatnak. Napjainkban egyre nő azoknak a gyerekeknek a száma, akiknél e két területen elmaradás tapasztalható (Rácz és mtsai, 2012; Rosta, 2015; Karayné, 2016). A gyakorlatban kevés prevenció szemléletű, vagy a kialakuló hátrányok csökkentésére és kompenzálására irányuló jó gyakorlat létezik. Tanulmányunkban a már meglevő módszerek közül hatot mutatunk be, emellett négy saját kidolgozású komplex gyógypedagógiai szemléletű innovatív ötletet prezentálunk.*

**Kulcsszavak:** beszédfejlődés, mozgásfejlődés, jó gyakorlat, 0-7 éves korosztály

### Bevezetés

A gyermekkor mozgásfejlődés menete bonyolult, komplex folyamat, mely az egész személyiséget érinti, a kognitív képességek kibontakozásán túl hatással van a szociális kapcsolatokra is. Az élet első éveiben a nagy- és finommozgások érési folyamata mellett meghatározó szerepet tölt be az artikulációs mozgások fejlődése a tiszta, helyes beszéd kialakulásában. Az artikuláció valójában a legfinomabb mozgások egyike. A kimondani kívánt hangok sorozatának hibátlan kivitelezéséhez az artikulációs szervek rendkívül aprólékos, összehangolt munkájára van szükség. (Schéder, 2013; Szabó, 2014; Erhardt, 2016)

Azok a gyerekek, akiknek nagy- és finommotorikája nem elég fejlett, képtelenek lesznek a megfelelő artikulációs technika elsajátítására. Fontos tisztában lenni továbbá a ténnyel is, hogy csak annak a gyermeknek lesz gördülékeny az anyanyelvi- és beszédfejlődése, akinek mozgásfejlődése is problémamentes volt. Azoknál a gyerekeknél, akiknek mozgásfejlődése nem megfelelő időben és sorrendben zajlik (leggyakrabban a kúszás, mászás elmaradása), valamint ezeknek a mozgásformáknak a begyakorlása nem kellő ideig tart, beszéd- és nyelvfejlődési nehézségek adódhatnak. (Rácz és mtsai, 2012; Rosta 2015)

Napjainkban egyre nő azoknak a gyerekeknek a száma, akiknél e két területen elmaradás tapasztalható. A logopédiai gyakorlatban ez különböző beszédkórképek formájában jelenik meg (Rácz és mtsai, 2012; Rosta, 2015; Karayné, 2016). A gyakorlatban kevés prevenció szemléletű, vagy a kialakuló hátrányok csökkentésére és kompenzálására irányuló jó gyakorlat létezik. Tanulmányunkban a már meglevő módszerek közül hatot mutatunk be és emellett négy saját kidolgozású innovatív ötletet prezentálunk, melyek mindegyike komplex gyógypedagógiai szemléletű, elsősorban a mozgás és a beszéd életkori szintű fejlettségének elérését célozza meg. Szeretnénk segítséget nyújtani valamennyi, a gyermekek fejlesztésében résztvevő pedagógus számára úgy, hogy rávilágítunk e két terület összefüggésének kulcskérdéseire.

### Figyelmeztető jelek a mozgásfejlődés folyamatában

Számos kutatás bizonyítja a nyelvi- és beszédfejlődés, valamint a mozgásfejlődés összefüggését. A beszéd a kommunikáció részeként jelenik meg a gyermek fejlődése során. A születés után a kisbaba mozgása is egyfajta kommunikációs forma, amelyet érdemes már a legelejétől figyelemmel kísérni. A mozgásfejlődés zavara nem csak a környezet aktív felfedezését akadályozza, hatása jelentkezik később a figyelem, a gondolkodás, a finommotorika és a beszéd területén is (Király és Székely, 2011).

*Marton-Dévény* és munkatársai szerint az idegrendszer ontogenetikailag teljes beérése szükséges a legemberibb funkció, a beszéd, az írás, az olvasás tökéletességéhez. Az idegrendszer ontogenetikai beérése pedig a humán mozgásminták egymásutánjában és egymásra épülésében történik (pl. kúszás–mászás–járás) vagy egymásmellettiségében (pl. földön csúszás–ülés), és ez a mozgássor a szenzoros éréssel együtt adja azt a szenzomotoros idegrendszerei fejlődési sort, melynek koronájaként megjelenik a beszéd, az írás és az olvasás készsége (*Marton-Dévény, Szerdabehi, Tóth és Keresztes*, 1994).

A gyermek mozgására fókuszálva, mik lehetnek azok a figyelmeztető jelek, melyek jelezhetik egy későbbi beszédprobléma kialakulását?

(1) A gyermek mozgásfejlődése lelassul, az egyes szakaszok késnek, kimaradnak:

- még a 2. hónapban is túl erős a végtagok hajlított helyzete vagy ellenkezőleg: gyakran megfeszíti magát

- 3 hónaposan nem emeli a fejét ülésbe húzásnál, illetve hason fekvésben

- 4-5 hónaposan mellkasát nem emeli, nem próbálkozik az oldalra fordulással

- 6-7 hónaposan nem indul be az önálló forgás

- 8-9 hónaposan nem kúszik, vagy kúszásnál csak az egyik oldali végtagokat használja, illetve egyszerre húzza magát mindkét karjával és egyszerre tolja mindkét lábával

- 10-11 hónaposan még nem mászik, nem ül önállóan

- lábra álláskor hosszan lábujjhegyen áll

- 18 hónapos koráig nem teszi meg az első önálló lépéseit

(2) Izomtónus problémák: a kisbaba 4-5 hónaposan is szinte kifolyik a kezünkből (csökkent izomtónus) vagy törzsét, végtagjait feszíti, nehéz a karját emelni, a lábait nyitni (fokozott izomtónus).

(3) Aszimmetria a test két oldalának használatakor.

(4) Egyes primitív reflexek kóros jelenlétére utalhat, ha a csecsemő kúszás, mászás helyett a hátán próbál közlekedni, hason fekvésben „repülőzik” (tónusos nyak rfx.), illetve a kisgyermek szája is mozog, amikor rajzol vagy ír (markoló-szopó rfx.), óvodás és iskolás korban is megmaradó nyálzás, darabos étel elleni tiltakozás (kereső-szopó rfx.)

(5) Nehezített szopás, nyelés, légzés újszülötteknél; evés, nyelés rendellenességei későbbi életkorban, a kisgyermek nehezen táplálható, nehezen áll át darabos ételre.

(6) Diszharmonikus mozgás és ritmuszavarok a mozgásban:

- 2 évesen: még mindig széles alapú a járása, egyensúlyából könnyen kibillenthető, gyakran elesik, eldől, nem tud leguggolni-felállni, nem tud fokozatosan leülni

- óvodás korban: koordinálatlanul, bizonytalanul jár, nem tudja lépéseit gyorsítani, nem tud lépcsőn váltott lábbal járni, nem tud hátrafelé járni, rövid ideig sem tud 1 lábon megállni, óvodáskor végére sem tanul meg biciklizni (*Bajnok*, 2016; *Blythe*, 2015).

### **Figyelmeztető jelek a beszédfejlődés folyamatában**

„Az ép nyelvhasználat, a gazdag szókincs, a megfelelő kifejező készség, a tiszta artikuláció, a szép hangsúly az iskolában és az életben való beválás nélkülözhetetlen eszköze.” (*Aszalai, Horváth, Horváthné és Rónáné*, 2005. 25.) Bár az anyanyelv fejlődésének folyamatában az első hangadástól a magyar nyelv teljes birtokba vételéig – különösen az első életévekben – nagy egyéni különbségek mutatkozhatnak, ép fejlődés mellett ezek az eltérések két és fél éves korra kiegyenlítődnek (*Gósy*, 1999).

Feltétlenül figyeljünk fel, forduljunk szakemberhez, kérjük logopédus segítségét a következő területek életkori szintűtől elmaradó működése, ill. figyelmeztető jelek, jelenségek fennállása esetén:

- beszédszervek organikus, működésbeli eltérése, sérülése

- eltérések, késések a mozgásfejlődésben (primitív reflexek jelenléte, izomtónus-eltérések, megfordulás, kúszás, mászás, felülés, felállás, járás időpontja, laterális kialakulása, stb.)

- zajra nem reagál, fejét nem fordítja a hangforrás irányába, gögicselés megrekedése, elakadása, visszaesés
- a gögicsélt hangsorok kontaktusfelvételi, kommunikációs céllal történő használata késik, nem jelenik meg
- az első értelmes szavak, szókezdemények megjelenésének késése, lassú szókinccsgyarapodás, folyamatának megtorpanása, visszaesések (óvodás korban: szegényes szókinccs, szótalálási nehézség, absztrakt szókinccs alacsony szintje)
- holofrázisok, kétszavas közlések, mondatalkotás, összefüggő beszéd megjelenésének, késése
- az első grammatikai elemek (toldalékok) megjelenése, a paradigmarendszer fejlődése, gazdagodása késik, elakad, a beszéd grammatikai rendezettségének hiánya, grammatikai fejletlenség (diszgrammatikus, agrammatikus beszéd)
- a beszédindulás késése, nem beszélő gyermek
- a beszédmozgásokról szerzett emlékképek hiánya, szájtéri tájékozódás gyengesége, beszédmozgások koordinálatlansága
- a beszéd alaki rendezetlensége, hangzócserék, hangtorzítás, nehezen érthető beszéd, makacs, nehezen javuló pöszeség
- mozgás és beszéd integrációjának gyengesége
- akusztikus, verbális emlékezet, szerialitás gyengesége (hangeffektusok, beszédhangok, szó-, mondat-, történetemlékezet)
- nem szívesen hallgat mesét, verset, nehezen tanulja meg azokat
- beszédértés (szó-, mondat-, szövegértés) elmaradásai
- beszédhangok hallási differenciálásának fejletlensége (Aszalai és mtsai, 2005; Gósy, 1999; Juhász, 2017)

### A különböző beszédkórképek hátterében álló mozgásfejlődésbeli elmaradások

*„A kisgyereknek napi négy-öt óra futkározásra, üvöltözésre lenne szüksége még akkor is, amikor iskolába kerül. Egy göttingeni felmérés szerint a gyerekeink katasztrofálisan keveset és rosszul mozognak, nem másznak fára, nem billegnek pallón, nem ugrálnak patak felett, ezért bizonyos agyi pályák sorvadtan alakulnak ki. Rengeteg a beszédhibás, mert a beszéd is a mozgásból fejlődik.”*  
(Vekerdy, 2013)

Az ember egyik legkomplexebb idegrendszeri működést igénylő tevékenysége a beszéd. Számos kutatás világít rá arra a tényre, hogy a beszéd- és nyelvi fejlődés szoros kapcsolatban áll a mozgásfejlődéssel. A beszéd megjelenéséhez és fejlődéséhez számos nem verbális előkészítő folyamat együttes fejlődésére, integrációjára van szükség, mint például a mozgás, érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet. Amennyiben ezeknek, a beszédet előkészítő folyamatoknak a fejlődési üteme a tipikustól eltérő, a gyermek beszédében is késés, elmaradás lesz tetten érhető. (Rácz és mtsai, 2012; Erhardt, 2016)

Az emberre kizárólagosan jellemző egyedfejlődési sor a kúszás-mászás-járás, és erre épül a kizárólag emberi kommunikációs forma a beszéd-írás-olvasás. A kommunikáció, vagyis a környezettel való kapcsolatteremtés akkor lesz jó, ha a gyermek problémamentesen végigmegy ezen a fejlődési soron. A két agyféltekés mozgások, mint a kereszttezett mozgásmintájú kúszás és a mászás, valamint a szintén kereszttezett mozgásmintájú, kiegyensúlyozott járás megtanulása ugrásszerű beszédfejlődési kiugrást is jelent. (Bendig, 2013; Rácz és mtsai, 2012) Mind a finom-, mind pedig a nagymozgásokban elért eredmények szoros összefüggést mutatnak a kommunikációs képességekkel. A beszéd- és nyelvi elmaradással küzdőknél magas számban találtak mozgásos ügyetlenséget. Az iskolába lépés előtt álló, fejlődési nyelvi elmaradással küzdő gyermekek 52 %-ánál tapasztalható a mozgás területén alulműködés. (Webster és mtsai, 2005, idézi Rácz és mtsai, 2012) „A mozgásos fejlődés utolsó állomása, a fejlődéssor koronája a dominancia megválasztása. Ekkor

az agyunk egyik fele domináns féltekévé válik, és teljes oldalasságot alakít ki. Ha hároméves korra nem mutatható ki a gyermeknél a kézdominancia, zavarok jelentkezhetnek a beszédfejlődésben, majd az írott nyelv elsajátításában is.” (Rácz és mtsai, 2012. 138. ) Rácz Katalin és mtsai (2012) kutatásai szerint a beszédfejlődésben elmaradt gyerekek 40%-ának kialakulatlan a dominanciája. Ez a beszédfejlődésükben elmaradt gyerekek összehangolt agyféltekei működésének éretlenségét jelzi. Az idegrendszeri érettség másik meghatározó területe az alsó és felső végtag koordináció. Míg a normál beszédfejlődésű csoportnál 58%-ban volt harmonikus a kar – láb koordináció, addig a megkésett beszédfejlődésű gyerekek csupán 39%-ának.

A mozgás, mozgásfejllettség szintje meghatározza a beszédfejllettség szintjét, egyrészt alaki, másrészt strukturális, ill. szemantikai vonatkozásban. Más megközelítésben a mozgás a beszéd mindkét aspektusának színvonaláért felelős: mind a beszéd expresszív oldaláért, mind pedig a beszédpercepcióért. A nagy- és finommozgások minősége meghatározza az egyik legösszetettebb mozgás, azaz a beszédmozgás minőségét, koordinációjának színvonalát, vagyis a beszéd expresszív, alaki, artikulációs oldalát. A mozgásfejlődés függvényében kialakuló idegrendszeri érettség, ill. az ennek következtében kialakuló gondolkodás, gondolkodási műveletek érettsége pedig a beszéd strukturális (grammatikai, nyelvtani szerkesztettség) és szemantikai (tartalmi, jelentésbeli) színvonaláért, ill. a beszédpercepció ép működéséért felelős.

A különböző beszédkórképek, beszédhibák hátterében jellemzően a következő mozgásfejlődésbeli elmaradások, eltérések tapasztalhatóak:

- megkésett beszédfejlődés: motoros fejlődés elmaradása, a mozgásfejlődés egyes szakaszainak kimaradása, késése
- pöszeség: az izomtónus eltérései, koordinálatlan beszédmozgások, szájtéri tájékozódás gyengesége, gyenge kinesztetikus érzékelés, kóros együttmozgások, pontatlan mozgásemlékezet
- nyelvlökéses nyelés: kóros orofaciális szokások, az izomtónus eltérései
- dadogás, hadarás: ritmustalanság, az izomtónus eltérései, görcsösség (Thoroczkay, 2003; Juhász, 2017)

## Terápiás lehetőségek

Az idegrendszer érettségének – éretlenségének az állapota szerencsére nem állandó. Az esetleges éretlenségeket, deficiteket bizonyos fejlesztő, terápiás eljárásokkal a megfelelő életkorban (minél korábban) igen hatásosan lehet korrigálni.

A *Tervezett szenzomotoros tréning (TSMT)* fejlesztés alapja az erőteljes vesztibuláris ingereken alapuló szenzomotoros fejlesztés. Feladatsora a nagy- és finommozgások fejlesztése során érleli, strukturálja tovább az idegrendszert. A foglalkozás menete kötött, feladatsorokba rendezett, a gyermek fejlődésének megfelelően fokozatosan nehezedik. A mozgásos feladatok segítik az érzékelés, észlelés fejlődését, a testvázlat, a térbeli tájékozódás, a laterálisitás, a dominancia beérését. A feladatsorok javítják a gyermek koncentrációs képességeit, megalapozzák, segítik a figyelem jobb irányíthatóságát, a szerialitást, a ritmusérzék és a motoros kreativitás fejlődését. A mondókákkal, énekekkel kísért feladatvégzés során fejlődik kommunikációjuk és anyanyelvi készségeik. (Lakatos, 2006)

Ayres szerint: az érzékelési, észlelési tapasztalatok egyik leghatékonyabb szervezője a mozgás. Az *Ayres szenzoros-integrációs terápia* lényege: mozgással történő idegrendszeri érlelés, fejlesztés, felzárkóztatás. Célja olyan szenzoros ingerek adása, amelyek elősegítik az addigiaknál érettebb, integráltabb mozgásos válaszok megjelenését. Ezek azonban nem taníthatók, nem is erőltethetők, az ingerek felkínálásával előcsalogathatók. Speciális eszközkészlettel bír, mely változatos lehetőségeket nyújt a gyakorlásra, fejlődésre, mindezt játékos feltételekkel. Irányítása indirekt, de nagyfokú tudatosságot igényel a szakember részéről. A gyermekek 3-7 éves korban a legszenzitívebbek, a mozgás számukra örömforrás, erre a természetes mozgásvágyra épít a terápia. Nagy érdeme, hogy a mozgásos szenzációk iránti igényt nem csak tünetként kezeli, mely segíti a

diagnózis felállítását, de a korrekció, az öngyógyítás lehetőségét is megteremti. Léggöre oldott, a testi és pszichés biztonság adja a foglalkozások alaphangulatát (Varga és Szpatkó, 1993).

Az *Alapozó terápia* elméleti hátterének alapjait Carl Henry Delecató ideggyógyász dolgozta ki. Kutatásai igazolták, hogy az anyanyelvi készséghiányos gyermekek idegrendszerének fejlettsége elmaradott, éretlen, rosszul szervezett. Ennek okaként a mozgásbeli elmaradást feltételezte. A Delecató-módszert Magyarországon először Kulcsár Mihályné fejlesztő pedagógus használta óvodás korú gyerek fejlesztésére. Dr. Marton Dévényi Éva ideggyógyász és munkatársai ezt a módszert tovább elemezve, továbbfejlesztve kidolgozta az Alapozó Terápiát. A terápia eredetileg az anyanyelvi készséghiány kezelésére irányult. Majd a terápia továbbfejlesztése, kibővítése több területen használható, idegrendszeri érést megalapozó módszert hozott létre. Ez a terápiamódszer egy komplex, mozgásfejlesztésen alapuló moto-szenzoros típusú idegrendszert fejlesztő terápiát foglal magában, amely során a gyermeknél újraindítják az emberi fejlődéstani mozgássorozatot, mintegy még egyszer „belökvé” az agy fejlődésbeli lehetőségét (Pócs, 2017).

Az INPP módszer speciális diagnosztikus folyamatának segítségével (kérdőív, interjú, érzékelési és mozgásvizsgálat, reflexteszt) megállapítható az idegrendszer érettségének szintje, a perzisztáló primitív reflexek valamint a szükséges egyensúlyi és testtartó reflexek működésének mértéke. Ezután elkezdődhet a Gyakorlatprogram, amelyben a néhány perces mozgásgyakorlatokat minden nap szükséges elvégezni és a teljes gyakorlatsor körülbelül másfél évig tart. A biológiailag meghatározott mozgásfejlődési sor elemeit lassan és nagy pontossággal végezve újraszerveződik az idegrendszer működése. A mindennap ismétlődő, rövid mozgásimpulzusok új idegi összeköttetéseket építenek ki, és ehhez az összetett folyamathoz elegendő idő kell. A módszer megfelelő alkalmazásával kialakul az optimális, életkornak megfelelő egyensúly és reflex-készlet. (Bendig, 2010)

Prof. dr. Katona Ferenc által kifejlesztett *Neurorehabilitáció/Katona-módszer* diagnosztikus és terápiás módszer. Lényege, hogy a minden csecsemővel veleszületetten jelen lévő, ún. komplex elemi mozgásmintákat (mászás, ülésbe húzózkodás, ülésbe emelkedés, kúszás, stb.) napi rendszerességgel kiváltjuk a fiatal csecsemőben. A mozgás kiváltását az agy „serkentésével” érjük el azáltal, hogy a csecsemőt különböző gravitációs helyzetekbe hozzuk, ami aktiválja az agy azon részét, ahol ezek az elemi mozgásminták tárolva vannak. Az agyból kifutó „parancs” hatására létrejön a mozgásminta, a végrehajtott mozgásról pedig visszajut az agyba az információ. A mozgásminták kiváltása igen egyszerű, ezért a szülőknek minden nehézség nélkül megtaníthatók, ezúton biztosítható a feladatok napi rendszerességgel történő végeztetése, ami a siker alapvető feltétele (Felkai, 2018).

A *Dévény Speciális Manuális Technika - Gimnasztika (DSGM)* módszer Dévény Anna nevéhez fűződik, aki mint gyógytornász és ritmikus sportgimnasztika szakiedző kettős képzettsége alapján dolgozta ki. A Dévény módszer speciális fogások rendszere, kézzel végzett izom-ín kezelés, mely az izomzatra és az idegrendszeri szabályozásra egyaránt hatással van. A kezelés célja a kontraktúrák (izomrövidülések, ízületi zsugorodások) oldása, az izomhelyzet normalizálása, az idegrendszer direkt stimulálása (Kiss, 2015).

A mozgás- és beszédfejlődést, a mozgás és beszéd integrációját szolgáló, vesztibuláris ingerekben gazdag „terápiák” közé sorolhatjuk „*nagyanyáink örökségét*”, az ősi tudást felhalmozó és őrző népi mondókák, gyermekjátékok, a néptánc kimeríthetetlen tárházát. A legkisebbek mulatságára, vigasztalására szolgáló ölbéli játékoktól (táncoltatók, höcögtető, lovagoltatók, hintáztatók, jártatók, stb.) a nagyobbak (forgásokat, pörgéseket, pörgetéseket tartalmazó) énekes körjátékain, az ugróiskolákon, szembekötődiken keresztül a felnőttek táncáig. „A mai anyák egy része megfelelő minta vagy emlékek hiányában már nem ismeri ezeket a ringató énekeket, billegetéssel, táncoltatással, tornáztatással együtt járó mondókákat, melyek rendszeres végzése örömmel tölti el a babát, meleg hangulatot alakít ki a szülők és a gyerekek között, s komplex ingerhatásként katalizálja a fejlődési folyamatokat.” (Lakatos, 1998. 337.) Ezt a tudást élesztették fel, s adják tovább a különböző Ringató foglalkozások és az Így tedd rá! program is. (<https://ringato.hu/>; <https://igyteddra.hu/>)

## Jó gyakorlatok tára

*Mozgásfejlesztés.* Tulajdonosa az ELTE Speciális Gyakorló Óvoda és Korai Fejlesztő Módszertani Központ (Budapest), képviselője *Rosta Katalin* igazgatónő. Célja, hogy a súlyosan akadályozott beszédfejlődésű óvodás korú gyermekeknél fejlessze a gyermekek érző, mozgató funkcióit. Segítse az észlelés és a mozgás térbeli és időbeli integrációját. Megteremtse a beszédszerveződéshez szükséges mozgásos készségek alapjait. A program, a mozgás által támogatja a megismerő funkciókat, elősegíti az emocionális és szociális feltételrendszer harmonizációját. Feladata az egyes érzékelési területek összehangolt működésének fejlesztése, különös tekintettel a testérzet, a tapintás, az egyensúlyérzékelés és a vizualitás összefüggésére. Fejlesztí a térészlelést, az alapmozgások koordinációját, segítve a két testfél mozgásának összerendezését. A mozgás, mint a kommunikáció átélése, a gyermekeknél felkelti a beszédre való késztetést. ([http://specovoda.elte.hu/images/stories/pdf/mozgasfejlesztas\\_bemutatas.pdf](http://specovoda.elte.hu/images/stories/pdf/mozgasfejlesztas_bemutatas.pdf))

*Mesefa - komplex fejlesztő program kommunikációs zavarral küzdő gyermekek számára.* Tulajdonosa az ELTE Speciális Gyakorló Óvoda és Korai Fejlesztő Módszertani Központ (Budapest), képviselője *Rosta Katalin* igazgatónő. Komplex fejlesztő program, amely a mesék, versek játékos, dramatikus feldolgozásával a kommunikációs nehézségek és az ennek következtében kialakult magatartási problémák leküzdésében segít. A játékos egyensúlyt és mozgáskoordinációt fejlesztő gyakorlatok javítják a mozgásbiztonságot, támogatják a mozgással kísért önkifejezést. A különböző alkotótevékenységek felkeltik a gyermekek kifejezési vágyát. A mindig azonos módon kezdődő és végződő komplex fejlesztő foglalkozások felépítése a következő: testséma fejlesztés mozgásos játékokkal, észlelés- és beszédfejlesztés, vestibuláris ingerlés – egyensúlyérzékelés fejlesztés, finommotorika fejlesztés – ábrázolás, mozgásfejlesztés – akadálypálya. Hangsúlyt helyeznek a beszédértés fejlesztésére, a beszélő kedv felkeltésére, a szókincs bővítésére, aktivizálására. A versek, mesék feldolgozása, a közös verbális-mozgásos játék, valamint a témákhoz kapcsolódó alkotó tevékenységek együttesen fejlesztik a kommunikációt, segítik az indulatkezelést, az empátia kialakulását és toleranciára tanítanak. ([http://specovoda.elte.hu/images/stories/pdf/mesefa\\_bemutatas.pdf](http://specovoda.elte.hu/images/stories/pdf/mesefa_bemutatas.pdf))

*Hátrányból előnyt.* A jó gyakorlatot a Budapest IX. Kerületi József Attila Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola pedagógusai készítették. A fejlesztési, felzárkóztatási program komplex, anyanyelvi nevelésre és mozgásfejlesztésre épül, koncepcionálisan összekapcsolva a kettőt. A 4 modulból álló modell külön-külön is adaptálható, bár sikerességének egyik záloga éppen a komplex megközelítés. A fejlesztés a következő négy eljárásra épül: *Gósy Mária* és *Imre Angéla* által kidolgozott Beszédpercepció fejlesztő modulok, Mozgás a tanulás kapuja fejlesztő gyermektorna, Néptánc a nyelvi fejlesztés jegyében, Mesék mese csoport. A program várható eredményei közé tartozik, hogy közös nyelvet és kultúrát teremtsen az iskolai jövőképhez és küldetéshez, csökkenti a magatartási problémákat, javítja a tanulmányi eredményeket, elkötelezetté teszi a szülőket és a pedagógusokat. A meglévő tananyagba integrálható és sikerélményt nyújt a pedagógusoknak illetve a tanulóknak is. A modell szerzői folyamattervet is kidolgoztak az eljárás sikeres adaptációjához. (<http://www.jamisuli.hu/jo-gyakorlatok/>)

*Mozgáskotta alapú komplex személyiségfejlesztés a ritmus segítségével.* A jó gyakorlatot a Szolnoki Városi Óvodák Szivárvány Tagintézménye készítette. Céljuk a gyermekek mozgásfejlesztésének színesítésén túl a komplex személyiségfejlesztés, sikerélmény biztosítása, továbbá az, hogy az elsajátított új mozgásformákat a gyermekek képesek legyenek beépíteni újabb motoros cselekvésekbe. Célként szerepelt még koherencia kialakítása az akkor futó aktuális projekttel: a DIFER fejlesztési területeivel. A módszer a „kisgyermekkor testi- és pszichológiai sajátosságaihoz alkalmazkodva, játékos módon fejleszti a gyermek testi és értelmi képességeit”. A fejlesztő eljárás alkalmazásával nemcsak a gyermekek motoros teljesítménye javult, pozitív hatása a személyiség komplex fejlődésében is megmutatkozott. Azoknál a gyerekeknél is hasznosnak és élvezetesnek bizonyult, akik „a megszokott teljesítmény központú mozgásoktatásban kevésbé sikeresek”. ([http://www.szolnokiovodak.hu/pdf/jo\\_gyakorlatok/szivarovany\\_jo\\_gyakorlat.pdf](http://www.szolnokiovodak.hu/pdf/jo_gyakorlatok/szivarovany_jo_gyakorlat.pdf) )

*Zenés mozgásfejlesztő foglalkozás.* A Szandaszőlősi Általános Iskola Jó gyakorlata, amely segíti az átmenetet az óvodai játék és az iskolai tanulás között, csökkenti az eltérő fejlődésből fakadó hátrányokat; a mozgáskoordinációs képességek fejlesztésével segíti az írás-olvasás tanulását; a játéktevékenység során fejleszti az alapvető mozdulat típusokat (lépés, futás, ugrás, gesztus); fejleszti a tanuló mozgáskészségét, önfegyelmét, kommunikációs képességét, éneklési készségét, játékbátorságát, szabálytudatát. A zenés mozgásfejlesztő foglalkozásokon komplex személyiségfejlesztés és komplex tevékenykedtetés folyik. (<http://szandasuli.hu/wp-content/uploads/2017/03/ZMF.pdf>)

*Kötélugrással a beszéd és mozgásfejlesztésért.* A módszert a kőszegi Dr. Nagy László EGYMI Beszédjavító Általános Iskolájának logopédusa, *Kaszner Éva* dolgozta ki. A kötélugró foglalkozások jótékony hatással vannak a mozgáskoordináció, a téri tájékozódás és az emlékezet fejlődésére. A mozgás segítségével a gyermeki személyiség sokoldalúan fejlődik, a képességek kibontakoznak. A gyermek észrevétlen sajátítja el az ismereteit. A kötélugró foglalkozások jó alapot adnak a szövegértéshez, elősegítik a beszédfejlesztést, a kifejezés formálását, javítását. Segíti a gyermekek ritmikai fejlődését, eközben a mozgást kísérő beszéd is javul. A hangsúly a képességfejlesztésen van. Javul a gyermekek önfegyelme. A módszer tíz éve kipróbált és a gyermekek életében látható fejlődést mutat. Az intézmény a főiskolai hallgatók szakmai gyakorlatát és a fejlesztő pedagógusi képzést segíti. A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásával-nevelésével kapcsolatosan módszertani bemutatókat, előadásokat, eszközbemutatókat tartanak. (<http://www.nagylaszlo-koszeg.sulinet.hu/jgyak/jgy2.pdf>)

## **Általunk kidolgozott jó gyakorlatok**

### **Sulihangoló (Varga Krisztina)**

A celldömölki szakszolgálat úttörő jellegű tábort szervezett iskolába beiratkozott gyermekek számára. A programban azok a helyi lakosú gyermekek vehettek részt, akik időben és önként jelentkeztek. A tábor fő bázisa a szakszolgálat épülete volt. A lebonyolításban 4 pedagógus vett részt. A következő fejlesztési célok és feladatok valósultak meg:

1. A gyerekek megismerése, tulajdonságaik figyelembevétele
2. Közösségformálás közös élmény nyújtásával
3. Csapatépítés szabadidőben játékosan, dalokkal
4. Helyes viselkedési normák és életvezetés kialakítása
  - egészséges életmódra nevelés
  - természetvédelmi-környezetvédelmi nevelés
  - viselkedéskultúra, a társadalmi normák elsajátítása, megerősítése
  - étkezési normák tudatosítása
  - szabálytartás
  - személyiségfejlesztés
  - szabadidő hasznos eltöltése
5. Mozgásfejlesztés
  - nagymozgások koordinálása
  - vizuomotoros koordináció fejlesztésével a megfelelő írásmozgást előkészítése (vágás, ragasztás, rajzolás)
  - ritmusérzék fejlesztése
6. Tanulási készségek, képességek fejlesztése
  - kreativitás, esztétikai érzék fejlesztése
  - szövegértés, szókincs bővítés
  - idői tájékozódás
  - képzeleterő beindítása
  - verbális memória fejlesztése

- megszerzett ismeretek felelevenítése, hasznosítása
  - az eddig megszerzett tapasztalatok összevetése
  - iskolában használt munkaformák, instrukciók bevezetése, értéke.
7. Új ismeretek szerzése:
- régi korok kultúrájának megismerése
  - letűnt mesterségek nyomában
  - a vulkánok keletkezése, működése
  - környezetismeret: növények, állatok
  - szűkebb pátria megismerése
  - hagyományőrzés.
8. A térség innovatív lehetőségeinek kiaknázása (Vulkánpark, Kalandpark)
9. Események dokumentálása (naplóvezetés, fotózás)
10. Heti aktivitás értékelése, összegzés

### **Játszva segíteni – játszva fejlődni. Ölbéli játékok alkalmazása a korai fejlesztésben (Sütő-Sári Tünde)**

A jó gyakorlat célja a megkésett mozgásfejlődésű, korai fejlesztést igénylő 0-3 éves korú kisgyermek egyéni fejlesztésében a vestibuláris rendszer, a proprioceptív érzékelés és a nagymozgások fejlesztése mellett hangsúlyosabbá tenni a nyelvi képességek fejlesztését, ölbéli játékok alkalmazásával.

A jó gyakorlat anyaga az ölbéli játékok gyűjteménye. A játékos feladatokat a mozgás fejlettségi szintje szerint csoportosítottuk, mert vannak olyan mozgásos mondókák, amiket bármely életkorban alkalmazhatunk, és vannak olyanok, amelyeknél fontos, hogy pl. a baba tudja egyenesen középen tartani a fejét, vagy önállóan, stabilan tudjon ülni, állni vagy éppen leguggolni. Az ölbéli játékok beilleszthetők a korai életkor mozgásfejlesztő eljárásainak feladatai közé. Alkalmassak a kisgyermek motiválására, figyelmének, együttműködésének fenntartására, illetve egy olyan kapcsolat kialakítására, amelyben a gyermek nagyobb biztonságban érzi magát. Ezáltal könnyebbé válik mind a gyermek, mind a szülő számára a fejlesztési helyzet elfogadása, ami sokszorosára növelheti a terápia hatékonyságát.

A jó gyakorlatban szereplő játékokhoz (pl.: tapsoltatók, arcsimogatók, hintáztatók, piszézók, állítatók, térden lovagoltatók, altatók, etetők, csiklandozók) kapcsolódó egyszerű mondókák, dalok a kisgyermek számára könnyen utánozhatók, szájról olvashatók. Így nagyban hozzájárulnak a beszédfejlődéshez, az anyanyelvi beszédritmus elsajátításához. Továbbá az ölbéli játékokban számos olyan elem is felfedezhető, amelyet a szenzoros integrációs terápiák is felhasználnak: pl.: egyensúlyi és taktilis élmények, ringatás, hintázás különböző formái. Ezáltal ezek a játékos feladatok is segítik az idegrendszeri szerveződés folyamatait, érlelve többek között a nagy- és finommozgást, a figyelmet, és a beszédet. Az ölbéli játékok a maguk természetes módján a kisgyermek életkori sajátosságaihoz igazodva szórakoztatnak, tanítanak és nevelnek: stimulálják a vestibuláris rendszert, fejlesztik a mozgáskoordinációt, fejlesztik a figyelmet és a memóriát, taktilis ingerek révén formálják a testtudatot, erősítik a szülő-gyermek kapcsolatot, segítik a beszédfejlődést.

A korai életszakaszban jelentkező fejlődésbeli elmaradás tünetei legtöbbször a mozgás területén jelentkeznek. Az eltérő izomtónus, a meglassúbbodott mozgásfejlődés, a csökkent aktivitás gyakran más területek az átlagostól eltérő működéséhez vezethet: sérülhet a figyelem, a gondolkodás, a finommotorika és a beszéd is. Ez a tény a korai fejlesztésben alkalmazott eljárások komplexitását igényli: prevencióssal jelleggel (is) végzett több területre kiterjedő megsegítést. Az ölbéli játékok a maguk természetes módján a kisgyermek életkori sajátosságaihoz igazodva szórakoztatnak, tanítanak és nevelnek: stimulálják a vestibuláris rendszert, fejlesztik a mozgáskoordinációt, fejlesztik a figyelmet és a memóriát, taktilis ingerek révén formálják a testtudatot, erősítik a szülő-gyermek kapcsolatot, segítik a beszédfejlődést.



Személyi feltételek: végezheti gyógypedagógus, gyógytornász, fejlesztő pedagógus, a szülő. A jó gyakorlat alkalmazása nem igényel szaktudást. A célzottan alkalmazott játékok az édesanyával könnyen megtaníthatók, eszközök nem igényelnek. Tárgyi feltételek: jó, ha van egy egyéni mozgásfejlesztésre alkalmas szoba, ahol a kisgyermek figyelmét külső személy vagy zavaró hang nem tereli el.

### **Hangmozdító - Projekt szemléletű játékos beszédindító terápia mozgásfejlesztéssel (Tihanyi Viktória)**

Az ötlet attól válik egyedivé, hogy a különböző nyelvi szintek elsajátításával párhuzamosan bővül a tevékenységek témájának köre, vagyis az élményalapú megismerési-tanulási folyamat környezeti nevelési- és művészeti projektekbe szerveződik. A terápia során a komplexitás elvét követve a kommunikáció és a nagy- illetve finommozgás mellett a kognitív képességeket is fejlesztjük, mivel a beszéd késése összefügghet az idegrendszer éretlenségével. A színes, mozgásba ágyazott tevékenységek során játékos, cselekedtető, aktivitásra ható módszereket alkalmazunk, miközben biztosítjuk az egyéni gyakorlást, próbálkozás lehetőségét is.

*A Jó gyakorlat létrehozásának indoka, fejlesztési területei:*

Az 53/2016. EMMI rendelet (XII. 29.) 38§ (3) értelmében: a 2017/2018-as tanévtől kezdve „a logopédiai ellátás keretében el kell végezni a harmadik életévüket betöltött gyermekek beszéd- és nyelvi fejlettségének szűrését”. A vizsgálati eredmények azt mutatják, évről évre nő azoknak a kisgyerekeknek a száma, akik a szókincs, a mondatalkotás, vagy a nyelvhasználat területén az életkorukon elvárhatónál alacsonyabb szinten teljesítenek. Ezen adatszerű tények indokolták a Hangmozdító „jó gyakorlat” kidolgozását.

*A Jó gyakorlat eredményességének mutatói:*

A jó gyakorlat működésének következtében a gyermekek beszédfejlődése terén kimutatható változás következett be, melyet a logopédiai vizsgálatok mérési eredményei igazolnak.

*A Jó gyakorlat megvalósításához és működtetéséhez szükséges erőforrások, feltételek:*

A fejlesztést csak gyógypedagógus vagy logopédus végezheti. A jó gyakorlat megvalósítható nagyobb méretű fejlesztő szobákban vagy a tornateremben, kiscsoportos (3-4 fő) foglalkozás keretében. Speciális eszközigénye a logopédiai terápia során használt (akár saját készítésű) légző-, ajak-, és nyelvgyakorlatokhoz alkalmazott képek és eszközök, hangutánzó kártyák, hívóképek, bábok, óvodai játék tárgyak, gyermekhangszerek, tornaeszközök, kézműves eszközök, írószerek.

*A Jó gyakorlat sikeres adaptációjának folyamata átvevő intézmények számára:*

A „jó gyakorlat” leírását, projektek koncepcióit és az ahhoz kapcsolódó fejlesztési tematika példákat az Ötlettár tartalmazza, a mellékelt DVD-n néhány foglalkozás is megtekinthető.

### **Fültorna. Beszédeszlelés- és mozgásfejlesztés 4-7 éves korú gyermekek számára (Vörös Andrea)**

A jó gyakorlat célja a tipikus fejlődés menetű, de a beszédfejlődés területén elmaradást mutató 4-7 éves korú gyermekek prevenciós szemléletű kiscsoportos fejlesztése mozgásos, játékos tevékenységekkel az életkori szintű beszéd- és nyelvi fejlettség elérése érdekében. A fejlesztés anyaga a beszédeszlelés fejlesztését segítő gyakorlatokból, játékokból, mozgással kísért mondókákból, népi mondókákból, mozgásos játékokból (énekes népi gyermekjátékok, sportjátékok) épül fel.

A gyermek első válasza az életben motoros válasz, korai életének előrehaladása, intelligenciája is motoros válaszokban mérhető. A gyermek az első életévében a környezettel motoros (mozgásos) válaszokban kommunikál (mimika, szociális mosoly, sírás, nevetés, stb.). A központi idegrendszer fejlődésének a mozgás jelenti a bázisát. A mozgásokkal létrehozott megfelelő számú ingerek hatására fejlődnek és alakulnak ki az idegpályák, melyek működésének koronája a kommunikációs rendszer (beszéd, olvasás, írás). A gyermek mozgásstúdiumának, életkorának megfelelő szintű gyakorlása és ennek tökéletesedése indítja el az egyedül az emberre

jellemző kommunikáció egyes szintjeinek fejlődését. A Jó gyakorlat a két terület párhuzamos fejlesztését tűzte ki célul.

Egyre növekszik azoknak a gyerekeknek a száma, akiknél a mozgás- és beszédfejlődés egyes területein elmaradások tapasztalhatóak. A gyermekek nagy része beszédhibás, a logopédiai foglalkozások főként ezzel a területtel foglalkoznak. Azok a gyerekek, akik nem beszédhibásak, de a beszédfejlődés, nyelvi képességek más részterületein elmaradást mutatnak, csak ritkán kerülnek logopédiai fejlesztésre, s elmaradásaik már csak az iskolában az olvasás-, írástanulás folyamatában manifesztálódnak.

A jó gyakorlat a következő területek fejlesztését szolgálja: mozgásfejlesztés területén: tapintás, testséma, testérzet, izomtónus, alapmozgások koordinációjának fejlesztése, egyensúlyérzékelés, téri tájékozódás, térészlelés, lateralitás, mozgásutánpótlás, mozgásszerialitás. Beszédfejlesztés területén: auditív észlelés, figyelem, emlékezet, szerialitás, differenciálás fejlesztése a hangeffektusok, szavak, beszédhangok szintjén, beszédmozgások koordinált kivitelezésének fejlesztése, beszéd-mozgás integrációja, intermodalitás fejlesztése.

A jó gyakorlat átfogó célja, hogy a fejlesztésben részt vevő gyerekek az alapozás eredményeként az iskolában képesek legyenek az alap kultúrtechnikák elsajátítására. Az ép nyelvhasználat, a gazdag szókincs, a megfelelő kifejezőkészség, a tiszta artikuláció az iskolában és az életben való beválás nélkülözhetetlen eszköze. A megfelelő nyelvi fejlettség az alap kultúrtechnikák elsajátításának feltétele. A beszédzavarok, a beszédészlelés és -értés nem megfelelő szintű működése gátolják az analízis és szintetizáló munkát az olvasás-, írástanulás időszakában. Részcélok: a kijelölt fejlesztési területeken való életkori szintű teljesítmény elérése.

A fejlődés ellenőrzése, értékelése:

- A terápia a mozgás- és beszédfejlettség szintjének felmérésével indul és zárul.
- A szülőknek a tanév végén szülői elégedettségi kérdőív kitöltésére van lehetőségük, melyben jelezhetik észrevételeiket.

Bármely óvodában alkalmazható, a helyi nevelési programhoz szervesen csatlakoztatható. Személyi feltételek: a fejlesztést végezheti gyógypedagógus, logopédus, GMP tanfolyamot végzett fejlesztőpedagógus, óvodapedagógus.

Tárgyi feltételek: mozgásfejlesztésre alkalmas terem. A fejlesztés speciális eszköztárat nem igényel, egyszerű, a fejlesztést végző pedagógus által, akár a szülők, esetenként a gyerekek bevonásával elkészíthető eszközökkel dolgozik. A fejlesztés anyaga a beszédészlelés fejlesztését segítő gyakorlatokból, mozgással kísért mondókákból, népi mondókákból, mozgásos játékokból (énekes népi gyermekjátékok, sportjátékok) épül fel. Az egymásra épülő fejlesztő feladatokat a FÜLTORNA-JÁTEKTÁR tartalmazza, CD-melléklet formájában a szükséges hanganyagokkal (zajok, hangeffektusok, dalok) együtt.

## Irodalomj

- Aszalai Anett, Horváth Judit, Horváthné Csapucha Klára és Rónáné Falus Júlia (2005): *Amit az óvónőnek észre kell venni. Tájékoztató vizsgálat a nagycsoportos óvodások képesség és készségszintjéről.* Flaccus Kiadó, Budapest.
- Bajnok Ildikó (2016): *A csecsemőkori mozgásfejlődés és a későbbi iskolai problémák lehetséges összefüggései.* [online] <http://felelosszulokiskolaja.hu/babahaz/a-csecsemokori-mozgasfejlodes> [2018. 10. 29.]
- Bendig Borbála (2013): *Beszédfejlődés* [https://gyermekmozgasfejlesztas.blog.hu/2013/02/18/beszedfejlodes\\_376](https://gyermekmozgasfejlesztas.blog.hu/2013/02/18/beszedfejlodes_376) [2018. 10. 29.]
- Bendig Borbála (2010): *INPP Gyakorlatprogram.* <http://www.gyermekmozgasfejlesztas.hu/INPP> [2018. 11. 10.]

- Blythe, S. G. (2015): *Reflexek, tanulás és viselkedés. Betekintés a gyermeki elmébe*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Erhardt Zsófia (2016): *Mozgásfejlődés és a beszéd*. <http://fpsz.hu/mozgasfejlodes-es-a-beszed/> [2018. 10. 29.]
- Felkai Mária (2018): *Katona módszer*. <http://koraszulott.com/katona-modszer/> [2018. 11. 10.]
- Gósy Mária (1999): *Pszicholingvisztika*. Corvina, Budapest. Hátrányból előnyt <http://www.jamisuli.hu/jo-gyakorlatok/> [2018. 10. 29.]
- „Így tedd rá!” <https://igyteddra.hu/> [2018. 10. 29.]
- Juhász Ágnes (2017., szerk.): *Logopédiai vizsgálatok kézikönyve*. Logopédiai Kiadó, Budapest.
- Karayné Pavalics Zsuzsanna (2016): *Miért nő a beszédhibás gyermekek száma?* <http://fpsz.hu/iert-no-a-beszedhibas-gyerekek-szama-interju-karayne-pavalacs-zsuzsanna-vezeto-logopedussal/#more-1489> [2018. 10. 29.]
- Király Tibor és Szakály Zsolt (2011): *Mozgásfejlődés és a motorikus képességek fejlesztése gyermekkorban*. [https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0025\\_Kiraly-Szakaly-Mozgasfejlodes\\_es\\_a\\_motorikus\\_kepessegek\\_fejlesztese\\_gyermekkorban/ch04s07.html](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0025_Kiraly-Szakaly-Mozgasfejlodes_es_a_motorikus_kepessegek_fejlesztese_gyermekkorban/ch04s07.html) [2018. 11. 10.]
- Kiss Edina (2015): *A Dévény-módszer* [<http://szombathely.imami.hu/életmod-egeszseg-gyermeknevelés/deveny-modszer>] [2018. 11. 10.]
- Kötélugrással a beszéd és mozgásfejlesztésért <http://www.nagylaszlo-koszeg.sulinet.hu/jgyak/jgy2.pdf> [2018. 10. 29.]
- Lakatos Katalin (2006): Az alapképességek fejlesztési lehetősége a HRG és a TSMT I-II. módszerekkel. In: M. Tamás Márta (szerk.): *Integráció és inklúzió*. Trefort Kiadó, Budapest. 168-180.
- Lakatos Katalin (1998): A szenzoros integrációs terápia alkalmazása viselkedési zavaros gyermekeknél. In: Csanádi Gabriella (szerk.): *Bevezetés a korai fejlesztés témakörébe*. Comenius Bt., Pécs. 334-337.
- Marton-Dévényi Éva, Szerdahelyi Márton, Tóth Gábor és Keresztesi Katalin (1994): Alapozó Terápia. *Fejlesztő Pedagógia*. **5.** 4-5. sz. 74-98.
- Mesefa [http://specovoda.elte.hu/images/stories/pdf/mesefa\\_bemutatas.pdf](http://specovoda.elte.hu/images/stories/pdf/mesefa_bemutatas.pdf) [2018. 10. 29.]
- Mozgásfejlesztés [http://specovoda.elte.hu/images/stories/pdf/mozgasfejlesztas\\_bemutatas.pdf](http://specovoda.elte.hu/images/stories/pdf/mozgasfejlesztas_bemutatas.pdf) [2018. 10. 29.]
- Mozgáskotta alapú komplex személyiségfejlesztés a ritmus kiemelésével [http://www.szolnokiovodak.hu/pdf/jo\\_gyakorlatok/szivarvany\\_jo\\_gyakorlat.pdf](http://www.szolnokiovodak.hu/pdf/jo_gyakorlatok/szivarvany_jo_gyakorlat.pdf) [2018. 10. 29.]
- Pócs Zsuzsa (2017): *Szakmailag elismert idegrendszeri fejlesztő mozgásterápiák: Alapozó terápia*. <http://katedra.sk/2017/01/16/pocs-zsuzsa-szakmailag-elismert-idegrendszeri-fejlesztto-mozgasterapiak-alapozo-terapia/> [2018. 11. 10.]
- Rácz Katalin, F. Földi Rita és Barthel Betty (2012): A beszéd- és mozgásfejlődés összefüggései. *Gyógyypedagógiai Szemle*. **40.** 2. sz. 136-145.
- „Ringató” weblap. <https://ringato.hu/> [2018. 10. 29.]
- Rosta Katalin (2015): A nyelvi fejlődés folyamata az eltérő nyelvi fejlődés korai felismerése és terápiája. *Gyermeknevelés*. **3.** 2. sz. 121-130.
- Schéder Veronika (2013): *A megkésett beszéd- és mozgásfejlődés összefüggései*. <http://lovasterapia.blogspot.com/2013/07/a-megkesett-beszed-es-mozgasfejlodes.html> [2018. 10. 29.]
- Szabó Mónika (2014): *Mozgás és beszédfejlődés összefüggései*. <https://pottyoslabda.hu/mozgas-es-beszedfejlodes-osszefuggesei/> [2018. 10. 29.]
- Thoroczkay Miklósné (2003, szerk.): *Hangfejlesztés-Beszédtechnika*. Kőbányai Média és Kulturális KHT, Budapest.
- Varga Izabella és Szvatkó Anna (1993a): Jean Ayres szenzoros integrációs terápiájának néhány alapelve. In: *Óvodai Nevelés*. **46.** 4. sz. 114-116.

[Ide írhat]

Vekerdy Tamás (2013): *Jól szeretni. Tudod-e milyen a gyermeked?* Kulcslyuk Kiadó, Budapest.  
Zenés mozgásfejlesztő foglalkozás <http://szandasuli.hu/wpcontent/uploads/2017/03/ZMF.pdf>  
[2018. 10. 29.]

**Sütő-Sári Tünde**  
**stucsoks@gmail.com**  
**Vas Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Szombathelyi Tagintézmény**

**Tihanyi Viktória**  
**tihanyiviki@gmail.com**  
**Vas Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Szombathelyi Tagintézmény**

**Varga Krisztina**  
**krisztina71varga@gmail.com**  
**Vas Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Celldömölki Tagintézmény**

**Vörös Andrea**  
**vorosandrea0418@gmail.com**  
**Vas Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Szombathelyi Tagintézmény**

SIMON KATALIN

## VERSTANULÁS, -TANÍTÁS - KICSIT MÁSKÉPP (TANULÁSI STÍLUSHOZ IGAZÍTOTT MÓDSZEREK)

*„A memoriterek a fejből való tudást, a kijelölt információk, tananyagok, ismeretek szöveg szerinti reprodukálását jelentik.” (Nagy, 2005) Közzük a verstanulás valamennyi osztályfokban követelmény (Nat, 2012). Általában a vers szövegének megértése után a versszakonkénti memorizálás, majd az egyes versszakok egymáshoz kapcsolása az alkalmazott módszer (Drozd, 1942). Az azonban az egyénre jellemző sajátosság, hogy az információ rögzítése és felidézése során milyen jellegű ingereket részesít előnyben. Ma már többféle verstanulási technika létezik. Jelen tanulmány keretében olyan jó gyakorlatok, tanárok és civil emberek által kitalált módszerek kerülnek bemutatásra, melyek igazodnak az érzékszervi modalitáshoz és segíthetik egyrészt a leendő és gyakorló pedagógusok munkáját, másrészt a diákok tanulását.*

**Kulcsszavak:** verstanulás, verstanítás; tanulási stílus; jó gyakorlat

### Memoriterek tanulása

A memoriter latin eredetű szó, azt jelzi, hogy valamit könyv nélkül, pontosan, híven tudunk emlékezetünkben felidézni (Latin-Magyar szótár).

„A memoriterek a fejből való tudást, a kijelölt információk, tananyagok, ismeretek szöveg szerinti reprodukálását jelentik. Az efféle tudáshoz való hozzájutás a bevésendő anyag ismétlésével, az ismeret memorizálásával lehetséges.” (Nagy, 2005)

A memoriter „megtornáztatja a gyermek mentális kapacitását, ezáltal nő a rugalmassága és az ereje is” (Családi Világ, 2010). Hozzájárul a megőrzés-reprodukálás pontosságához (Nagy, 2005). „...az agykéreg egy bizonyos területének a gyakorlását biztosítja...” (Ranschburg, 2007) Alkalmassá továbbá a koncentrációs képesség fejlesztésére (Gyarmathy, 2009). A ritmikus szövegek a hallásra és a ritmusérzékre gyakorolnak jótékony hatást (Osváld, 2017). A memoriterek tanulása során gyarapodik a szókincs, fejlődik a kifejezőkészség (Drozd, 1942), a mindennapi beszédbe beépülhetnek egyes szókapcsolatok, szállóigék, szólások, mondások (Horánszky, 2005). A szövegmemorizálás segít a magyar nyelv szabályainak és struktúrájának elsajátításában (Családi Világ, 2010).

A szó szerinti tanulás régóta jelen van a pedagógiában. A hatályos Nemzeti alaptantervben (2012) is szerepel, mint követelmény. Ma már azonban ez a fajta tanulás szervesen össze kell, hogy kapcsolódjon a szöveg értelmező feldolgozásával (Nabalka, 2003). „...ha csak egyszerűen mechanikusan adjuk fel a tanulóknak, s nem mutatunk rá értékeire, nem kérjük számon, nem használtatjuk, s ha nem úgy tekintünk rá, mint tudás-teljesítményre, akkor alatta maradunk didaktikai lehetőségeinek, átsugárzó hatásának.” (Nagy, 2005) A memoriterekhez soroljuk egyrészt normák, szabályok, definíciók, szövegek tanulását, másrészt prózai részletek, versek, versszakok szövegű memorizálását (Horánszky, 2005).

Jelen tanulmány csupán a versek memorizálására kíván fókuszálni, mivel különböző versek, versrészletek megtanulása a közoktatásban minden osztályfokban követelmény (Nemzeti alaptanterv, 2012).

Sajnos, nem minden tanuló veszi egyformán könnyen az akadályokat e téren, elsősorban az egyhangú tevékenység végzése közben szükséges hosszabb ideig tartó koncentráció miatt. A szó szerinti emlékezetbe véséshez kitartásra, pontosságra való törekvésre van szükség (Osváld, 2017). De nemcsak ennek hiánya okozhat problémát az elsajátítás során. A memoriterek megtanulásának nehézsége abból is fakadhat, hogy a szöveg nyelvezete nem mindig illeszkedik a diák életkori

sajátosságához, szókincséhez, nyelvi kifejezőképességéhez. Továbbá az is megzavarhatja a tanulási folyamatot, hogy az iskolában önállóan, a társak előtt kell számot adni a szöveghűségéről. (*Cservenyák, é.n.*) Mind e mellett a memoriterek tudása vagy nem tudása osztályzattal értékelt, ami befolyásolja az összteljesítményt magyarából.

A tanórákon régóta a feldaraboló (frakcionális) verstanulási módszert sajátítatják el a tanítók/tanárok a diákokkal. Ennek kiindulópontja a vers olyan terjedelmű gondolati egységekre, a leggyakrabban egyszerűen versszakokra tagolása, amelyik igazodik a tanulók fejlettségi szintjéhez. A vers végig olvasása után egy-egy gondolati egység többszöri elolvasása, majd közvetlenül ez után annak visszamondása következik úgy, hogy az utoljára memorizált rész kapcsolódik a korábban megtanultakhoz. Végül a vers teljes szövegének újbóli elolvasása és többszöri felmondása zárja a tanulási folyamatot. A másik gyakran alkalmazott módszer: az egybefoglaló (globális) verstanulás során az egész költeményt olvassuk mindaddig, amíg szó szerint meg nem jegyezzük annak teljes szövegét. (*Drozdý, 1942*) A versek megtanulása leggyakrabban házi feladat, a diáknak otthon, egyedül kell megbirkóznia vele (*Cservenyák, é.n.*). Amennyiben mechanikusan alkalmazza a fenti módszerek valamelyikét, és nem veszi figyelembe egyéni tanulási stílusjegyeit, valószínűleg kevésbé lesz hatékony az emlékezetbe vésés és pontos a felidézés.

Ma már többféle verstanulási technika ismert. Jelen tanulmány célja annak feltérképezése, hogy ezek mennyire igazodnak a különböző tanulási stílusokhoz.

## Tanulási stílus

A tanulási stílus fogalmát többféleképpen értelmezik a szakirodalomban. A tanulási folyamatot alapul véve a tanulás egyén által preferált külső és belső feltételeit jelenti (*Mező, 2004*). A tanuló felől közelítve pedig az információ felvételének és feldolgozásának egyénre jellemző módját értjük alatta (*Szító, 1987*). Ez utóbbi szerint a stílusokat feloszthatjuk az érzékszervi modalitás, a feladatmegoldás módja, az irányítás módja, valamint a társas környezet alapján (*Lappint, 2002*). A memoritertanulás esetében ezek közül a tanulási csatornákat elemezzük részletesebben, mivel ez szorosan összefügg a felidézéssel, a megtanult szöveg az előnyben részesített csatorna mentén hívható elő legkönnyebben (*Izsó, 2008*).

Az érzékszervi preferencia alapján több típus különböztethető meg és mindegyik jól körülírható. A tanulás szempontjából a három fő érzékszervi csatorna: (1) az auditív, (2) a vizuális és (3) a taktilis-kinesztetikus. Mindegyikhez más-más tanulási stílus kapcsolódik, mely a modalitáshoz igazodó módszereket, technikákat foglalja magába. (*Fürstné és Sipos, 1992*)

Az *auditív* stílusú tanuló elsősorban a hallás útján felfogható ingerekre, információkra fogékony. Akkor jegyez meg könnyen bármit, ha azt saját maga hangosan elolvassa/elmondja, vagy másvalaki, például a tanár elmagyarázza neki. Az is hatékony a számára, ha másokkal beszélgethet a szövegről, vagy valamilyen hanghordozó segítségével többször meghallgatja azt. A megtanulandó anyag dallammal, ritmussal, rímmel való összekapcsolása is ajánlott a számára. (*Fürstné és Sipos, 1992; Izsó, 2008; Torgyik, 2004*)

A *vizuális* stílussal jellemezhető diák a tanulás során főként a látottakra támaszkodik. Nagyban segítik számára az emlékezetben való rögzítést a különböző tanórai szemléltetések, a saját vagy mások által készített ábrák, diagramok, táblázatok, gondolatterképek. Ennél a típusnál célszerű szövegkiemelő használata, színkódok alkalmazása az olvasás során. Továbbá, az anyaghoz kapcsolódó filmek, videók is segítségül szolgálhatnak. (*Csibi, 2017; Fürstné és Sipos, 1992; Torgyik, 2004*) „...a sok vizuális tartalommal bíró multimédiás számítógépes módszerek esetükben hasznosabbnak bizonyulnak, mint a könyvalapú tanulás.” (*Izsó, 2008*)

A *taktilis-kinesztetikus* stílusú tanuló a mozgásos élményeket jegyzi meg a legkönnyebben, ezért az érintéssel, mozgással, manuális cselekvéssel, kreatív kézműveskedéssel összeköthető tanuláskor a legsikeresebb. Ha erre nincs lehetőség, akkor célszerű sétálva, gesztikulációval kísérve memorizálni. (*Csibi, 2017; Fürstné és Sipos, 1992; Izsó, 2008; Torgyik, 2004*)

Információ befogadására egyaránt képesek vagyunk vizuális, auditív vagy kinezetikus csatornán keresztül. Legeredményesebbek akkor lehetünk, ha a tanulási stílusunkat a ránk jellemző domináns csatornához igazítjuk (Gyarmathy, 2007). Kutatások kimutatták, hogy a tanulási stílus elsősorban akkor befolyásolja a tanulás hatékonyságát, ha a diák egyéb képességei, például a munkamemóriája gyengébbek, illetve, ha a tanár és a diák által preferált stílus nem egyezik (Bernáth, N. Kollár és Németh, 2015). Éppen ezért az érzékszervi preferencián alapuló tanulási stílusok ismerete fontos mind a pedagógus, mind a tanítványai számára.

### **Tanulási stílushoz igazított verstanulási technikák – jó gyakorlatok**

„A jó gyakorlat (angolul best practice) egy módszer vagy tevékenység, amely olyan újszerű, építő jellegű megközelítéseket, technikákat tartalmaz, amely bizonyíthatóan vagy már bizonyítottan hozzájárul az adott intézmény minőségi színvonalának emeléséhez és más intézmények számára is átvehető példaként szolgálhat.” (Kerekes, Simon és Szép, 2011) Megkülönböztetünk egyéni és intézményi jó gyakorlatokat attól függően, hogy a szakmai tevékenység pozitív befolyásolása milyen hatókörű. Mindkét esetben négy szinten történhet a megvalósítás: (1) az ötlet, (2) a jó gyakorlat, (3) a bevált jó gyakorlat és (4) a példaértékű jó gyakorlat szintjén. A két utóbbi szint elérésének alapkritériuma a dokumentáltság mellett az eredményekkel igazolható sikeresség. (OFI, 2013)

Jelen tanulmány keretében olyan ötletek, jó gyakorlatok, tanárok és civil emberek által kitalált módszerek kerülnek bemutatásra, melyek igazodnak az érzékszervi modalitáshoz – bár nem ilyen céllal kerültek elsősorban kidolgozásra –, és segíthetik mind a leendő és gyakorló pedagógusok munkáját, mind a diákok otthoni tanulását. Az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. köznevelési innovációkat befogadó és disszemináló adatbázisában szakértői eljáráson keresztül ment jó gyakorlatokat találhatunk (Iskolatáska weblap). A válogatás azonban mégsem ezekből történt, mivel egyrészt ezek között nem található kimondottan a verstanuláshoz kapcsolódó módszerleírás, másrészt pedig a cél az volt, hogy a még talán kevésbé ismert és lehetőleg nem széles körben elterjedt módszerek kerüljenek felkutatásra.

### **Auditív ingerek segítségével történő memorizálás**

Az auditív stílusba tartozó diákok a legkönnyebben verset hangos olvasással tudnak jól memorizálni. Ennek egy játékkal összekötött változatát dolgozta ki Balatoni József (2017), közoktatásban tanító tanár, mely egyaránt használható az iskolában és az otthoni felkészülés során. A „*kincskeresős verstanulás*” tulajdonképpen a hagyományos „feldaraboló” módszeren (Drozdly, 1942) alapul és alkalmazásához egy segítő felnőttre van szükség. Neki annyi a feladata, hogy a megtanulandó vers szövegét, miután kinyomtatta, soronként felvágja és az egyes papírcsíkokat elrejtse, miközben készít egy térképet a helyek - vers sorrendjében történő - megjelölésével. Ezt követően a tanuló egyénileg vagy társai társaságában megkezdheti a keresést. Egy-egy verssor megtalálásakor azt háromszor hangosan kell felolvasni minden résztvevőnek úgy, hogy a korábban fellelte(ke)t is hozzá kell mondani. (Balatoni, 2017) A technikai kivitelezéshez a leírásból sajnos hiányzik, hogy mi lesz a megtalált papírcsíkok sorsa. Érdemes lenne már menet közben egy lapra egymás alá felragasztani azokat. Ennek a módszernek a hatékonysága elsősorban egyrészt abban rejlik, hogy az auditív stílushoz igazítottan hallás után történik a rögzítés, melyet a többszöri ismétlés biztosít. Amennyiben csoportosan olvassák fel a verssorokat, a saját hangon túl a társak hangját is hallja az egyén, így többféle hanginger éri. Másik előnye a módszernek, hogy a monoton memorizálást izgalmassá téve és egyúttal mozgással összekötve növeli a motivációt. Ez tovább fokozható a verssorok mellett kisebb kincsek elrejtésével az egyes állomásokon (Balatoni, 2017). A rejtekhelyek felfedezése sikerélménnyel jár együtt. A verssorok megtalálásához és azok össze nem keveréséhez ugyanakkor figyelemkoncentrációra van szükség. A felidézést segítheti a kincskereső térkép, illetve a helyekre való visszaemlékezés (v.ö. „helyek módszeré”-vel (Juhász és Takács, 2006. 32.)), de ez elsősorban a vizuális típusú tanulóknál működik hatékonyan. A csoportos kincsvadászat

továbbá a szociális kompetencia fejlesztéséhez is hozzájárul. Egyetlen hátránynak tekinthető viszont, hogy a verssorok különböző számú ismétlése miatt nem azonos mélységű lesz a rögzítés.

Azoknál az auditív stílusú diákoknak, akik nem szeretnek és/vagy nem tudnak szépen olvasni, bevált módszer a vers más által történő elmondásának, felolvasásának meghallgatása élő szóban vagy felvételtől, majd a hatékony rögzítés érdekében a hallott szöveg hangos visszamondása. Az „*utánmondás*”-sal történő *verstanulás* egyik változatát fejlesztette ki egy szülő gyermekével közösen, aminek kipróbálásáról videó is készült. A felnőtt olvassa fel a verset először soronként, majd kétsoronként, ezt követően versszakonként, végül két versszakot egyben mondva. A gyermeknek csupán annyi a feladata, hogy hangosan mindig visszamondja a vers azon részletét, amit hallott. Majd a tanulási folyamat végén a verset egyben is elmondja. (Yriuné csoport, 2018) Hibázás esetén a felolvasó személy azonnal visszajelzést adhat és ezt követően egyből lehetőség van a korrigálásra. A módszernek, a dupla auditív ingerek (más és saját hangjának hallása) mellett az is pozitívuma, hogy a vers minden sora ugyanannyiszor hangzik el, illetve ugyanannyiszor ismétlődik a „kincskereső verstanulás”-sal szemben. A felnőtt jelenléte és irányítása egyrészt erősíti a kötelességmótvumot, másrészt a szülő-gyermek kapcsolatra is hatással van. Ez a módszer természetesen nem csak otthon, hanem tanórán is alkalmazható, ahol a szülő szerepét a tanító/tanár veszi át.

A hallás után könnyebben tanuló diákok számára – ha nem szeretnék vagy nincs lehetőségük a szülővel együtt tanulni –, a versek memorizálását megkönnyíthetik a multimédiás képi és hangmegjelenítő eszközök. Ehhez kapcsolódóan kiváló kezdeményezés a „Vers mindenkinek” tv-műsor, mely 15 éven keresztül volt látható és hallható a Magyar Televízióban. Ez idő alatt több, mint 500 verset lehetett élvezni számos neves *színművész előadásában* (Tóth, 2018). Napjainkban az M5 csatorna vetíti le ebből válogatást<sup>20</sup>. Egyrészt ezek a felvételek, de más, – tananyagban szereplő – verseket tartalmazó videók, hangoskönyvek is elérhetők ma már az Interneten keresztül. Előnyük, hogy bárhol – így az iskolában is –, bármikor és bármennyiszor meghallgathatók, miközben akár más cselekvést is végezhetünk. A verstanulás jelen esetben akár spontánul is végbemehet. Nem kell akarati erőfeszítéseket tenni a verssorok, versszakok megjegyzése érdekében, elég azokat csupán sokszor meghallgatni. (Dalok szövegei is a legtöbb esetben így ragadnak meg a fejünkben.) Sokan javasolják, hogy ne tömörítve, hanem időben elosztva ismételjünk. Sőt, még hatékonyabbá tehető a tanulás, „ha a tanulás után az első nap ismétlünk 3-szor, a 2. és 3. napon kétszer, a 4, 5, 6, 7. napokon napi egyszer, majd a második héten kétnaponta egyszer.”<sup>21</sup>

A színészi előadásmód a vers egyfajta értelmezését közvetíti. A szép kiejtés és a megfelelő hangsúlyozás, a mondanivalóhoz igazított tempó, a művészi átélés szintén segíti a szöveg megértését, s egyúttal esztétikai élményt is nyújt. (Juhász, 2006) A kötelező versek néha több színész interpretálásában is elérhetők a világhálón (például Arany János: A walesi bárdok költeményét szavalja Latinovits Zoltán, Sinkovits Imre, Koncz Gábor, Dányi Krisztián is<sup>22</sup>). A hallás után könnyen tanulók így akár kiválaszthatják a különböző hangok közül a számukra leginkább tetszőt. Mivel ezeken a felvételeken a színész semleges háttér előtt áll, és a vers atmoszféráját elsősorban a hanggal teremti meg, ezért a képi információ, a látvány nélkül is élvezhető az előadás.

A következő – szintén az auditív csatornára építő – verstanulási módszer elsősorban az iskolai oktatásban alkalmazható, de otthoni körülményekhez is adaptálható. „Minden vers tele van zenei elemekkel: rím, ritmus, hangszín, dinamika a klasszikus kötött vers ezernyi változatában, de orgonapontos szerkezetek a szabad versben; frazeálás, a verssorok, gondolatok ívének zenei építkezése a próza-versben is.” (Czigány, é.n.) Így szinte kézenfekvő, hogy egy-egy költemény szövegét valamilyen dallammal párosítsuk. Ez lehet saját szerzemény, egy másik szöveghez íródott

<sup>20</sup> Vers mindenkinek. <https://www.mediaklikk.hu/musor/vers-mindenkinek/> (2018. november 21.)

<sup>21</sup> *Tanulási módszerek. Avagy hogyan tanuljunk hatékonyan.* <http://szakmablog.hu/tanulasi-modszerek/> (2018. november 21.)

<sup>22</sup> lásd: YouTube csatorna



zene, vagy kifejezetten az adott *vers megzenésített változata*. Az énekes, és a hangszeres hangok többszörös auditív ingerül szolgálnak. A szöveg a zene által új kontextusba kerül. Hazánkban már sok zenészt, együttest ihletett meg valamelyik költő alkotása. A Kávészünet nevű négytagú zenekar kifejezetten versek megzenésítésére és előadására specializálódott. Ezzel összhangban tudományos kutatást végezve arra vállalkoztak, hogy „Trendhagyó irodalomóra a kultúra fiatal nagyköveteivel” keretében felmérésekkel igazolják, a megzenésített verseket eredményesebben lehet megtanulni. (Bobbó, 2011) Azok az iskolák, akik részt vesznek ebben a programban, egy 45-60 perces foglalkozás keretében elsősorban kötelező verseket hallgathatnak meg megzenésített formában az együttes előadásában, majd közös verstanulásra, diákok általi szavalásra is sor kerül. Cserébe két héten belül meg kell tanulniuk egy, az együttes által megadott verset és annak eredményességét a korábbi verstanulási jegyek átlagával elérhetővé kell tenniük a kutatás számára. (Kávészünet zenekar) A kutatás eredménye előre bejósolható. A mai fiatalok szeretik a zenét. Fülhallgatóval a fülükben, valamilyen zenelejátszóval a zsebükben léteznek. Számítalan hazai és külföldi slágert fűznek kívülről. Miért megy ez nekik sokkal könnyebben, mint például önmagában egy vers megtanulása? Ennek oka az asszociációk kiépítése az agyban. A tanulási folyamat során a szöveget összekapcsoljuk a dallammal, így később annak felidézése a verssorokat is eszünkbe juttatja. A zene ritmusa, üteme további segítséget nyújt a szöveghűséghez. Éneklés közben azonnal rájövünk, ha elvettünk valamit. Jelen esetben mindehhez hozzájárul a saját élmény – az együttesrel való személyes találkozás –, ami fokozza a daltanulás motivációját. Továbbá ott van a bizonyítási vágy és a versenyszellem is, a „meg tudom tanulni” igazolása. Az együttes dalai a YouTube csatornán is elérhetők, így újra meghallgathatók, illetve a programon kívül is felhasználhatók akár az iskolában, akár az otthoni tanulás során. Ha valaki nem találja meg a repertoárjukban a keresett verset, érdemes kutakodni egy kicsit az Interneten, mivel többen foglalkoznak megzenésítéssel, sőt ebből adódóan ugyanazt a költeményt akár többféle dallammal párosítva is megtalálhatjuk (lásd: például *Sonkoly*, 1974).

### Vizuális ingerek segítségével történő memorizálás

Azoknak a diákoknak a számára, aki a tanulás során elsősorban a vizuális ingereket preferálja, egyik javasolható módszer a „fogyó szöveg” *technikája*, melynek több változata is ismert. Mindegyik azon alapul, hogy az előttünk lévő szöveget nézve nem csak a szavakat memorizáljuk, hanem azok sorrendjét, a szövegben való elhelyezkedését (hányadik sorban, hányadik helyen szerepel) is.

A legegyszerűbb verzióban a vers szövegét felírjuk a táblára, majd a diákokkal közösen elkezdjük felolvasni úgy, hogy közben mindig rámutatunk az aktuális szóra. Mielőtt újra kezdjük az olvasást, letörlünk egy szót. Amikor a versben odaérünk, rámutatunk a helyére és a diákoknak ki kell egészíteniük a szöveget. Ezt addig folytatjuk, amíg semmi nem marad a táblán. (Frank, 2017) A diákoknak egyrészt kihívást jelent a letörlött szó felidézése, másrészt izgalommal töltheti el őket, hogy épp melyik szó fog a legközelebb eltűnni. Így sokkal motiváltabbak lesznek a vers megtanulására. Mivel kitartó figyelemmel kell a táblát nézniük, ezért a vizuális típusú tanulókat segíti a visszaidézésben az egyes szavak helyének pontos megjegyzése. S később is, a tábla képét maguk elé képzelve könnyebb lesz számukra a vers felmondása. Otthoni körülmények között ez a módszer papír alapon ceruza és radír segítségével kivitelezhető, vagy számítógépen szövegszerkesztő program használatával is megvalósítható.

A másik változatban nem fogy el a teljes szöveg a memorizálás végére. Megmaradnak a szavak kezdőbetűi és a tagoló írásjelek a vers eredeti helyesírásának megfelelő formában (*Pünköszt*, 2013). Így tulajdonképpen – fejtörőként is felfogható – „puskát” kap a tanuló, ami megkönnyíti a felidézést. A vizuális ingereket preferáló diákok számára további segítséget jelenthet, ha a vers formai megjelenését is követjük: minden verssor új sorba kerül, a szavak kezdőbetűi közti távolságokkal pedig utalunk a szóhosszúságra.

A „fogyó szöveg” legkomplexebb módszere *M. Haba Anikó* nevéhez fűződik, aki tanárként és pszichológusként online változatban – ingyenes regisztráció után – elérhető versoktató programot dolgozott ki. A kiinduló alap jelen esetben is az, hogy az egyén által – az íróra vagy a

címre történő kereséssel – kiválasztott versből, pontosabban annak egy-egy versszakából folyamatosan tűnnek el betűk, mindaddig, amíg a szöveg helyett már csak a betűket jelölő kis négyzetek és az írásjelek láthatók. A hiányzó betűket fejben kiegészítve legalább morogva újra és újra el kell mondani a versrészletet. A módszer újszerűsége abban rejlik, hogy a számítógépes játékok alapelveire épít, ezáltal elősegíti a flow-élmény létrejöttét. A verstanulás megkezdése előtt beállítható a nehézségi szint (könnyű, közepes, nehéz, nagyon nehéz). Mind a tanulás, mind az ellenőrzés szakaszban kérhető segítség. Ekkor a sorok felett megjelenik a teljes szöveg. Ellenőrzéskor be kell gépelni az adott versszakot. Hibázás esetében (ami az írásjelekre és a térközökre is vonatkozik) azonnal hangjelzést ad a program. Kétszeri próbálkozásra van lehetőség, utána kiíródik a helyes válasz. Mind a tanulás, mind az ellenőrzés többször is kérhető. A statisztikai funkció segítségével nyomon követhető az eredményesség: a hibaarány, a segítségkérés, a saját és az automatikus javítások száma, valamint az időtartam. A vizuálisan tanuló diákoknak az egyes szavak és írásjelek helyének megjegyzésén túl a színkódolás is segíthet a hatékonyság növelésében. Ugyanis a program zölddel jelöli a segítségkérést, késsel az önálló korrigálást és pirossal a helyes betű program általi beírását. Az online felület igazodik az egyéni tempóhoz, így közvetetten arra is alkalmas, hogy kiszűrje a lassan haladó, illetve a könnyen tanuló diákokat. (www.versike.hu weblap)

A vizualitáshoz hozzátartoznak a képi ingerek is. Nem ritka az oktatásban, hogy arra kérjük a diákokat, készítsenek illusztrációt egy-egy költeményhez. Ennek továbbfejlesztett változata a „*verstanulás leporellóval*”, melyet *Busáné Jordán Judit* tanító alkalmazott tanítványai körében. Minden kisdiák kapott egy előre leporellószerűen összehajtogatott papírlapot, valamint a verset versszakokra feldarabolva. A feladat az volt, hogy – közös megbeszélést követően – egy-egy oldalra ragasszák fel a papírcsíkokat és minden szakaszhoz készítsenek külön rajzot, ami kifejezi annak tartalmát. (*Busáné*, 2015) Az így elkészült kis verseskönyv jóval személyesebb és ezáltal motiválóbb is, mint a tankönyv. A saját illusztráció könnyebbé teszi mind a tanulást, mind a felmondást. Ez utóbbiban a vizuális típusúakat az is segítheti, hogy képesek visszaemlékezni, melyik versszak a leporelló melyik részén található, illetve melyikhez mit rajzoltak. Továbbá ez a kis könyv akár maradandó emlék is lehet a diákok számára, sokszor kézbe vehető, lapozható, így a vers újra és újra felidézhető.

Újabban kezd elterjedni az oktatásban, illetve az otthoni tanulás során a *lapbook*, ami a fenti leporelló továbbfejlesztett változatának is tekinthető. Ez egy olyan tanuló által készített könyv, aminek tartalma bármilyen tantárgyhoz kapcsolódhat. Az alapja A4-es méretűre meghajtogatott karton, ami füleket is tartalmaz. (*Sárosdi*, é.n.) „...többféle kis méretű sablonból áll, melyek az adott témakör egy-egy szeletét dolgozzák fel, majd mappába ragasztva, illetve egy egészé állnak össze.” (*Sárosdi*, é.n.) Versek szövegének megértéséhez és tanulásához is jól használható. Ebben az esetben például az alábbi sablonok alkalmazhatók:

- fogalomfűsű: a költeményben szereplő ismeretlen szavak jelentéssel együtt,
- gondolatérkép: a vers tartalmi és formai elemzése,
- személyigazolvány módszer vagy fakebook: a költő és/vagy a költemény szereplőinek jellemzése,
- piramis: a vers történetének, cselekményének rövid összefoglalása,
- képregény: a vers illusztrálása.<sup>23</sup>

Egy lapbook elkészítése több órát is igénybe vesz. (Maga a kreatív kézműveskedés a kinezetikus diákok számára jelent leginkább segítséget.) Ma már a világhálón sok hazai és külföldi ötletet találhatunk a kivitelezéshez, illetve készen is kaphatók ilyen mappák egy-egy témában. Akár a saját készítésű mellett dönt, akár más által készítettet használ a vizuális típusú tanuló, a sokféle látási ingernek köszönhetően számára nem fog nehézséget okozni az ily módon feldolgozott vers megtanulása.

Azoknak a diákoknak, akik kevésbé kreatívak és rajzolni se szeretnek túlságosan, mások által készített illusztrációk is segíthetnek a memorizálásban. Az Életben maradnának kampány

<sup>23</sup> A lapbook, mint a kreatív tanulás eszköze. <https://neteducatio.hu/wp-content/uploads/2018/02/digitális-kalandok-1.pdf> (2018. november 18.)

szervezői egy érdekes gondolat kísérlet keretében öt költő egy-egy verséhez *képregényt* készíttettek neves magyar művészekkel (lásd: Életben maradnának weblap). A versek szöveghűen szerepelnek az egyes képkockákon. A műfaji sajátosságokból adódóan a képek nem ábrázolják a vers minden mozzanatát, de sajátos szimbólumrendszert alkalmazva láthatatlan dolgokat, például érzéseket, hangulatokat is képesek vizuálisan megjeleníteni. Amikor egy képregényt próbálunk befogadni, folyamatosan döntenünk kell abban, hogy előbb a rajzot vagy a szöveget tekintjük át. (Dunai, 2013). A szöveg és a kép a versek esetében nem kapcsolódik össze szervesen. A költemény fölérendelt, önmagában is megállja a helyét. A képek csupán vizuális kapaszkodókat adnak tartalmának megértéséhez. De éppen ez a sajátosság az, amire a vizuális típusú tanulóknak szüksége van.

Sajnos, csak kevés képregény készült eddig versekhez, de a YouTube csatornán sok animációs film található, amelyik hasonló szerepet tölthet be a tanulás folyamatában, például Jankovics Marcell Petőfi Sándor: János vitéz adaptációja<sup>24</sup>. A szöveg memorizálásához természetesen többször el kell olvasni a képregényt, illetve megnézni a filmet. Mivel ezek a műfajok szórakoztató jellegűek, ezért az esztétikai élmény mellett kikapcsolódást nyújtanak. Nem érezzük a tanulás terhét. Motiváló lehet továbbá az is, hogy az ismétlések során új és újabb részleteket fedezhetünk fel a képi megjelenítésben.

### Kinesztetikus ingerek segítségével történő memorizálás

Ma már a mozgással összekötött tanulást preferáló diákoknak is lehet – a sétálva, járkálva történő memorizálás mellett – ajánlani olyan módszereket, amelyek megkönnyítik egy vers sorainak emlékezetbe vésését. Amikor nehézségekbe ütközne egy költeményhez – annak mondanivalójával összefüggő –mozdulatok, mozdulatsorok, cselekvések kitalálása, akkor a ritmikus mozgás jelenthet segítséget az ebbe a típusba sorolható tanulóknak. Amennyiben egy vershez nyelvi ritmust kapcsolunk, nem csak az érzelmre és a mozgáskoordinációra gyakorlunk pozitív hatást, hanem az emlékezetbe vésés folyamatát is megkönnyítjük (Gumbrecht, 2013). Ennek egyik lehetősége a tanórán alkalmazott „ritmusjáték”, melynek lényege, hogy a versek ritmikáját nem csak a szövegmondással fejezzük ki, hanem aktív, erőteljes mozdulatokkal is. „Ezáltal összehangoltabb lesz a beszédlelés, a szövegmondás és a szöveghangsúly.” (Módszertani kézikönyv, é.n., 17.)

A „tapsolós játék” is segíthet egy vers ritmikájának megértésében, ezáltal a szöveg memorizálásában. A tapsolás a mozgásos energiaszint mellett a figyelemkoncentrációra is pozitív hatást gyakorol. A költemény ritmusát követve nem csak tapsolhatunk, hanem a jobb kézzel a bal combot/vállat/bokát, majd a bal kézzel a jobb combot/vállat/bokát is megüthetjük. Ezek a keresztezett mozgások mindkét agyféltekét aktivizálják, így könnyebben megtanulható a vers. (Sárosi, 2015)

Manipulációs mozgással összekötött, hatékonyan alkalmazható módszer a „sorba rendezés”. Ez azon alapul, hogy a kinyomtatott vers szövegét soronként vagy versszakonként feldaraboljuk, majd a költő nevével és a költemény címével együtt egy borítékba tesszük. (Dóczi, 2015) Ezt akár a diákra magára is bízhatjuk, akinek az a fő feladata az iskolában, vagy otthon, hogy ezeket a papírcsíkokat sorba rendezze. Ezt megteheti egy vízszintes felületen, vagy akár függőlegesen is, például a „csipeszels módszer” segítségével. Ez utóbbit bár nem verstanuláshoz találták ki, de ahhoz is használható. Lényege, hogy a terem vagy a lakás valamelyik részén kifeszítünk egy zsinórt, és erre kell csipesszel balról jobbra haladó sorrendben az egyes papírcsíkokat kitűzni (Frank, 2017). Harmadik variációként – ami eredetileg ugyan szintén nem a költemények megtanulásához kapcsolódott –, térbeli torony is építhető abban az esetben, ha a verssorokat, versszakokat előzetesen egy-egy doboz oldalára rögzítjük. A vers első sorával indítjuk az építkezést, s amennyiben menet közben a torony összedőlne, előlről kell kezdeni az egészet. (Frank, 2017) Mindhárom módszer esetében a papírcsíkokon található szöveget többször is el kell olvasni a sorrend helyes megállapításához. Ez már önmagában is segíti a rögzítést. Hibázás esetén a sorok

<sup>24</sup> A film megtekinthető: <https://vimeo.com/304816949>

könnyen mozgathatók, máshová áthelyezhetőek. Mivel manipulációs tevékenységhez kötött a feladat végrehajtása, ezért egyrészt motiválóbb, másrészt teret ad a diák mozgásigényének. A sikeres bevésés feltétele a vers többszöri helyes kirakása.

A „darabolós módszer”-nek létezik egy olyan, iskolában alkalmazható, tanulási folyamatba beiktatott változata, amikor a *mozgás összekapcsolható a tartalommal*. Kiindulópontként itt a verset szavakra bontjuk és egy-egy cédulára jól olvashatóan felírunk minden előforduló szót, de csak egyszer. Az egymás mellé felsorakozott diákoknak kiosztjuk a cédulákat a vers sorrendiségét követve. Először a kapott szóhoz ki kell találni egy mozdulatot. (Itt célszerű törekedni arra, hogy a kettő összekapcsolódjon.) Ezt követően a diákok egymás után sorban felolvassák a szavukat és mutatják a mozdulatukat. A többiek az éppen sorra következő tanulóval együtt mondják a szót és közben megpróbálják a mozdulatot leutánozni. Akinél olyan szó van, ami többször is előfordul a versben, mindig oda kell szaladnia a mellé a társa mellé, aki után következik. Ha túl hosszú a vers, akkor több részletben játszható el ugyanez. (Hevesi, 2016; Pölös és Kovács, 2014) A tanórán, foglalkozáson begyakoroltak otthon, önállóan is ismételhetők. A kinezetikus tanulónak nem okoz különösebb nehézséget a mozdulatok megjegyzése. Később, ezek felidézésével a kialakult asszociációs kapcsolatok révén a hozzákapcsolódó szavak is könnyen eszébe jutnak. Szabó Borbála (2017) könyve olyan vers- és mondókaanyaggyűjtemény, ahol az egyes sorokat kísérő mozgásokat is megadja a szerző. A könyvben találhatóak egyénileg és párban végezhető mozdulatok. Bár a mű célja a mozgásfejlesztés, ötleteket kaphatunk más versek elmutogatásához.

Újabban terjedőben van *versfilmek*, illetve *versklippek készítése*. 2018-ban már harmadik alkalommal hirdette meg a felmenő rendszerű Nemzeti VERsenyt a Nemzeti Színház és a Magyar Versmondók Egyesülete. A második fordulóra továbbjutott amatőr versenyzők feladata egy vers legfeljebb 4 perces versfilm vagy versklip formájában történő feldolgozása és a YouTube videomegosztó portálra való feltöltése.<sup>25</sup> De természetesen mindez tanórai keretek között is megvalósítható. Homa-Móra Éva például arra kérte tanítványait, hogy két Ady-vershez készítsenek forgatókönyvet, melyben kitérnek a helyszínre, szereplőkre, díszletekre, napszakra, időjárásra, fényviszonyokra, háttérképekre, háttérzenére. Majd ez alapján a megadott határidőig el is kellett készíteniük a filmet. (Homa-Móra, 2018). Ahhoz, hogy a feladat sikeresen végrehajtható legyen, nem csak a vers tartalmával kell tisztában lenni, hanem a vers szövegét pontosan ismerni is. Ez utóbbit segíti a kinezetikus stílusú tanulóknak egyrészt az, hogy a film elkészülése sokféle mozgásos tevékenységet igényel, melyek részben technikai jellegűek, részben színészi alakítással összefüggők. Másrészt, a film elkészültéig többször is fel kell venni egy-egy filmkockát, jelenetet ahhoz, hogy minden a terv szerint sikerüljön. Járulékos előnye ennek a módszernek az együttműködési készség fejlesztése.

## Verstanulás, verstanítás kicsit másképp

Keresgélve a különböző verstanulási, - tanítási módszerek között, egyértelművé vált, hogy napjainkban más sokféle megoldás létezik. Jelen tanulmány a teljesség igénye nélkül válogatott ezek közül. Az ismertetett módszerek célja elsősorban a költészet megkedveltetése a monoton szövegmemorizálás élvezetessé tételével. Alapvetően a leírások nem térnek ki arra, hogy milyen tanulási stílussal rendelkező tanulók számára hatékonyabbak leginkább a különböző megoldások. Elemezve ezeket azonban kiderült, hogy mindhárom érzékszervi preferenciához társíthatók ajánlott memorizálási technikák. A fenti módszerek nem csak külön-külön, hanem egymással kombinálva is alkalmazhatók. Bráder Ádám és Bráder Judit (2014) olyan, mobilra letölthető applikációt dolgozott ki, amely segítségével a diák először megismerkedhet a költő életével. Majd – miután meghallgatta a verset, szemmel követve annak szövegét –, a fogó szöveg módszerével

<sup>25</sup> III. Nemzeti VERseny felhívása (2018) [https://nemzetiszinhas.hu/uploads/files/pdf/Nemzeti-VERSeny-felhivas\\_2018.pdf](https://nemzetiszinhas.hu/uploads/files/pdf/Nemzeti-VERSeny-felhivas_2018.pdf) [2018. 11. 22.]

memorizálhatja azt. Végül, az alkalmazás a tanulás eredményességének ellenőrzését is lehetővé teszi. Az applikációt saját készítésű grafikák színesítik.

Már a képzés során célszerű a pedagógusjelöltekkel minél többféle verstanulási technikák megismertetni és kipróbáltatni azért, hogy majd tanítóként, tanárként tovább vigyék ezeket tanítványaiknak, akik így könnyebben rátalálhatnak a számukra leginkább megfelelőre.

## Irodalom

- A lapbook, mint a kreatív tanulás eszköze.* <https://neteducatio.hu/wp-content/uploads/2018/02/digit--lis-kalandok-1.pdf> [2018. 11. 18.]
- Balaton József (2017): *Tanulási tippek otthonra.* <http://felelosszulokiskolaja.hu/oktatas/tanulasi-tippek-otthonra> (2018. november 22.)
- Bernáth László, N. Kollár Katalin és Németh Lilla (2015): *A tanulási stílus mérése.* [http://www.eltereader.hu/media/2015/11/IP36\\_READER1.pdf](http://www.eltereader.hu/media/2015/11/IP36_READER1.pdf) [2018. 11. 20.]
- Bobkó Anna (2011): *Trendhagyo irodalomóra a Kávészünettel.* [http://www.delmagyar.hu/szeged\\_hirek/trendhagyo\\_irodalomora\\_a\\_kaveszunettel/2242810/](http://www.delmagyar.hu/szeged_hirek/trendhagyo_irodalomora_a_kaveszunettel/2242810/) [2018. 11. 22.]
- Bráder Ádám és Bráder Edina (2014): *Vers mindenkinek - irodalomoktató alkalmazás.* <http://www.osztalyfonok.hu/print.php?id=1371> [2018. 11. 22.]
- Busáné Jordán Judit (2015): *Verstanulás leporelloval.* <http://juditsuli.blogspot.com/2015/10/verstanulas-leporelloval.html> [2018. 11. 19.]
- Czigány György (é.n.): *A vers, mint zene.* <http://www.szozat.org/index.php/eszmek-es-tenyek/tartalommutato/7759-czigany-gyorgy-a-vers-mint-zene> [2018. 11. 21.]
- Családi Világ (2010): *A verstanulás fontossága gyermekkorban.* <http://www.csaladivilag.hu/a-verstanulas-fontossaga-gyermekekorkorban/> [2018. 11. 20.]
- Cservényák Tamás (é.n.): *Három ok, ami miatt az iskolás ruhelli, az óvodás imádja a memoritereket.* <http://csillagberek.hu/harom-ok-ami-miatt-az-iskolas-ruhelli-az-ovodas-imadja-a-memoritereket/> [2018. 11. 22.]
- Csibi Mária-Magdolna (2017): *Hogyan tanuljunk hatékonyabban?* <http://harmoniaiban.hu/hogyan-tanuljunk-hatekonyabban/> [2018. 11. 19.]
- Dóczy Ilona (2015): *Hogyan segítsd gyermekedet a verstanulásban?* 2. <https://www.youtube.com/watch?v=BoCsrqxyYAc> [2018. 11. 20.]
- Drozdy Gyula (1942): A memorizálás szerepe a mai népiskolában. *Néptanítók Lapja*, 18. sz. 895-896. [http://www.tanszertar.hu/eken/2005\\_03/vajda\\_0503\\_elemei\\_02/kiem2.htm](http://www.tanszertar.hu/eken/2005_03/vajda_0503_elemei_02/kiem2.htm) [2018. 11. 22.]
- Dunai Tamás (2013): Képregény: kép és regény? *Studia Litteraria*, 1-2. sz. 109-119. [http://studia.lib.unideb.hu/file/6/560cf27b664d7/szerzo/Dunai\\_Tamas.pdf](http://studia.lib.unideb.hu/file/6/560cf27b664d7/szerzo/Dunai_Tamas.pdf) [2018. 11. 21.]
- Életben maradnának* weblap. <http://eletbenmaradnának.hu/comics/> [2018. 11. 22.]
- Frank Ágnes (2017): *5 játéktipp a könnyebb tanulásához.* <http://torizzotthon.hu/5-jatektipp-tortenelemorakra-memorizalas/> [2018. 11. 18.]
- Fürstné Kólyi Erzsébet és Sipos Endre (1992): *Hogyan is tanuljak? (Hasznos tanácsok tízenéveseknek és szüleiknek.)* Honffy Kiadó, Budapest.
- Gumbrecht, Hans Ulrich (2013): Ritmus és értelem. *Prae*, 2. sz. 16–29. <http://real.mtak.hu/9190/1/Prae%20-%20Gumbrecht%201.pdf> [2018. 11. 19.]
- Gyarmathy, Éva (2007): *Dizlexia. A specifikus tanítási zavar.* Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy Éva (2009): Neurológiai eredetű teljesítményzavarok. In: Kiss Sz. (szerk.) *Az iskolai beilleszkedés problémák felismerése, prevenciója és terápiája.* Kolozsvári Egyetem Kiadó, 45-56.
- Hevesi Mária (2016): *Verstanulás játékkal.* <https://segedanyag.com/?s=verstanul%C3%A1s> [2018. 11. 20.]

- Homa-Móra Éva (2018): Elkészültek a versvideók! <https://magyaroramegminden.com/egyeb-otletek-3/> [2018. 11. 20.]
- Horánszky Nándor (2005): Történelmi mozaikok a memoriterről. *Elektronikus Könyv és Nevelés*, 7. 2. sz. [http://epa.oszk.hu/01200/01245/00026/pdf/horanszky\\_memoriter.pdf](http://epa.oszk.hu/01200/01245/00026/pdf/horanszky_memoriter.pdf) [2018. 11. 22.]
- Iskolatáska weblap. <https://iskolataska.educatio.hu/index.php/jogyakorlatotlet/index> ([2018. 11. 22.]
- Izsó Ildikó (2008): *Az információfeldolgozás egyéni jellemzői: tanulási stílusok*. <http://www.koloknet.hu/iskola/tanulas/tanulasi-strategiak/tanulasi-stilusok/> [2018. 11. 20.]
- Juhász Márta és Takács Ildikó (szerk.) (2006): *Pszichológia*. Typorex, Budapest.
- Juhász Valéria (2006): A versmondás metodikájához. I-II. *Módszertani Közlemények* 46. 3. sz. 112-118; 46. 4. sz. 168-172.
- Kávészünet zenekar: *Trendhagyó Irodalomóra*. <https://www.jegymester.hu/hun/Production/380401/Kaveszunet-zenekar:-Trendhagyoirodalomora> [2018. 11. 22.]
- Kerekes G., Simon I. és Szép L. (2011, szerk.): *Nemzetközi és hazai bevált gyakorlatok a minőségfejlesztésben*. Budapest, OFI.
- Lappints, Árpád (2002): *Tanuláspedagógia. A tanulás tanításának alapjai*. Comenius, Budapest.
- Latin-Magyar szótár. <https://dictzone.com/latin-magyar-szotar/memoriter> [2018. 11. 18.]
- Mező Ferenc (2004): *A tanulás stratégiája*. Pedellus Novitas Kft., Debrecen.
- MÓDSZERTANI KÉZIKÖNYV a magyar nyelv tanításához az 1. osztályban. [http://www.mladeleta.sk/Files/file/Slabikar\\_1roc\\_ZSsVJM\\_2cast\\_MP.pdf](http://www.mladeleta.sk/Files/file/Slabikar_1roc_ZSsVJM_2cast_MP.pdf) [2018. 11. 19.]
- Nagy László (2005): A tanulás „maradandó kincsei”: a memoriterek. *Könyv és Nevelés*, 7. 1. sz. <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=537> [2018. 11. 21.]
- Nahalka István (2003): A tanulás. In: Falus Iván (szerk.) *Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest. [https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011\\_0001\\_519\\_42498\\_2/ch05s02.html](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch05s02.html) [2018. 11. 20.]
- OFI (2013): *A pedagógiai jó gyakorlatok szakmai elvárásairól készült koncepció a jó gyakorlat fogalmának és kritériumrendszerének kialakításához*. [https://ofi.hu/sites/default/files/jo\\_gyakorlat\\_strategia\\_vitaanyag.pdf](https://ofi.hu/sites/default/files/jo_gyakorlat_strategia_vitaanyag.pdf) [2018. 11. 19.]
- Osvald Andrea (2017): *A memoriterek mint tanító segédletek a 21. században*. [http://www.tanitaninfo/a\\_memoriterek\\_mint\\_tanitoi\\_segedletek\\_a\\_21.\\_szazadban](http://www.tanitaninfo/a_memoriterek_mint_tanitoi_segedletek_a_21._szazadban) [2018. 11. 22.]
- Papp László (2015, szerk.): *Jót, jól. A jó gyakorlatok helye és szerepe a köznevelés-fejlesztés rendszerében*. Kiadja az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest. [https://educatio.hu/pub\\_bin/download/tamop311\\_II/eredmenyek/jo\\_gyakorlat/jogyakorlat\\_zarokotet.pdf](https://educatio.hu/pub_bin/download/tamop311_II/eredmenyek/jo_gyakorlat/jogyakorlat_zarokotet.pdf) [2018. 11. 21.]
- Pölös Annamária és Kovács Nikoletta (2014): *Játékmózaik*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Pünkösti Nóra (2013): *Hatékony verstanulás*. <http://www.ezmagazin.hu/kapcsolatok/gyerek/hatekony-verstanulas/> [2018. 11. 20.]
- Ranschburg Jenő (2007): Szabadság, játékosság, alkotókedv. *Köznevelés*, 63. 35-36. sz. 14-15.
- Sárosdy Virág (2015): *Gyereketető – Mozgással tanul*. <https://www.youtube.com/watch?v=tfSHbdJN7Uw> [2018. 11. 18.]
- Sárosdi Virág (é.n.): *Lapbook*. <https://gyereketeto.hu/lapbook/> [2018. 11. 18.]
- Sonkoly István (1974): *Megzenésített magyar versek repertóriuma*. Hajdú Bihar megyei Pedagógiai Intézet, Debrecen.
- Szabó Borbála (2017): *Mozdulj rá! - Mozgással kísért vers- és mondóka gyűjtemény*. Logopédia Kiadó, Budapest. <https://get.google.com/albumarchive/110165518492848369770/album/AF1QipOn0qF>

[Ide írhat]

- yPSmx-dqgN8zyJXQvD36BrTafDCVb1op-  
/AF1QipOLI8kfop5ILIgnN5T1nhgzCa0OW3kzeZ4\_JXIf [2018. 11. 20.]
- Szító Imre (1987): *A tanulási stratégiák fejlesztése*. Iskolapszichológia 2. Budapest, ELTE  
*Tanulási módszerek. Avagy hogyan tanuljunk hatékonyan*. <http://szakmablog.hu/tanulasi-modszerek/>  
[2018. 11. 21.]
- Torgyik Judit (2004): A tanulási stílus és a kulturális háttér összefüggései. *Iskolakultúra*, 14. 3. sz. 90-98.
- Tóth Eszter Zsófia (2018): *A Vers mindenkinek című tévéműsor korabeli sajtója*.  
<http://ntf.hu/index.php/2018/10/06/a-vers-mindenkinek-cimu-tevemusor-korabeli-sajtoja/> [2018. 11. 19.]
- Yriunk csoport (2018): *Hogyan tanulj verset?* <https://www.youtube.com/watch?v=ylP2KpuejO8>  
[2018. 11. 19.]
- Versike* weblap. [www.versike.hu](http://www.versike.hu) [2018. 11. 18.]
- Vers mindenkinek*. <https://www.mediaklikk.hu/musor/vers-mindenkinek/> (2018. november 21.)  
110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 66. sz. 10635-10847.  
[http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf) [2018. 11. 22.]
- III. *Nemzeti VERseny felhívása* (2018) [https://nemzetiszhaz.hu/uploads/files/pdf/Nemzeti-VERSeny-felhivas\\_2018.pdf](https://nemzetiszhaz.hu/uploads/files/pdf/Nemzeti-VERSeny-felhivas_2018.pdf) [2018. 11. 22.]

**Simon Katalin**  
**[simon.katalin@ppk.elte.hu](mailto:simon.katalin@ppk.elte.hu)**  
**ELTE PPK PPI Szombathely**

## H. EKLER JUDIT

### A TESTNEVELÉS SZAKMÓDSZERTAN GENERÁCIÓS TÜKÖRBEN

*A 2018-as NAT tervezet megfogalmazott célja az egészségtudatos, jövőorientáltan gondolkodó, fizikailag aktív életvitelű és széleskörű testkulturális műveltséggel rendelkező fiatalok nevelése. A testnevelőtanár szakokon a jövő szakemberei tanulnak, akik maguk is a „z” (már ritkábban az „y”) generáció tagjai. Autonóm, és személyes érdekeltiségre építő aktív, a kortársak bevonásával is zajló informális elemekkel támogatott tanulási környezetben képesek hatékonyan tanulni. A képzőhelyeken az elméleti anyagokban megjelennek a modern módszertani tartalmak, ugyanakkor az oktatás módszereinek modernizálása, illetve a tanulóközpontú módszertani megoldások testnevelés órai szituációban való alkalmazásának rutinszerű gyakorlása, még bevezetésre vár.*

**Kulcsszavak:** „z” generáció, tanulóközpontú oktatási módszerek, hatékony tanítási/tanulási környezet, minőségi testnevelés

#### Bevezetés

Egy tanulási folyamatban, - de ha tágabb környezetben vizsgáljuk a szituációt kimondhatjuk, hogy bármilyen helyzetben -, akkor lehetünk hatékonyak, ha a módszereink célravezetők (*Good és Brophy*, 2008), azaz a folyamat (esetünkben a tanítási/tanulási) tervezésekor kiemelten figyelünk az elérni kívánt célra. A hatékonyság másik döntő eleme a célcsoporthoz való igazodás, azoknak az embereknek az ismerete, akik a folyamat részei, alanyai.

A testnevelő tanár képzés célját a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet határozza meg. A rendelet, a szakhoz tartozó általános és tartalmi meghatározások mellett kitér azokra a tartalmi tényezőkre is, amelyek a XXI. század igényeire jellemzők: „- olyan mozgásformák, tevékenységek, sportágak ismerete, amelyek egyrészt divatosak, megfelelnek a korszellemnek, és amelyek bizonyítják, hogy a sport elsősorban örömforrás, kaland, játék, másrészt életük bármely szakaszában nehézségek nélkül űzhetik majd a diákok;” (8/2013. (I.30.) EMMI, 4.2.1.).

A tanárképzés módszertana szempontjából azonban, a testnevelő tanár szakmódszertani felkészültségének rendeleti szintű meghatározása még ennél is fontosabb: „- olyan szakmai módszertani felkészültség, amely a gyengébb testi-lelki adottságú diákok számára is vonzóvá teszi a testnevelés és az iskola sportéletet, sikerélménnyel szolgálnak nekik; - nyitottság az új és bevált nemzetközi, elsősorban európai módszertan, illetve gyakorlat iránt, hogy hivatásuk gyakorlása során megfeleljenek az új követelményeknek, kihívásoknak.” (8/2013. (I.30.) EMMI, 4.2.1.).

A ma testnevelő tanár képzésében a jövő testnevelő tanárait képezzük. Szükséges tehát, hogy a testnevelés tantárgy Nemzeti Alaptantervben megfogalmazott céljaihoz is igazodjunk. Jelen pillanatban érdekes a helyzet, hiszen a 2012-es NAT van érvényben, ugyanakkor már ismerjük a NAT 2018-as tervezetének szövegét is. A tantárgyi célok szemléletében alapvetően nincs különbség a két dokumentumban.

„A műveltségterület kiemelt célja, hogy a rendszeres fizikai aktivitás minden tanuló életében jelentős szerepet kapjon, hogy a tanulókat az élethosszig tartó, egészségtudatos, aktív életvezetésre szocializálja.” (NAT, 2012. 200.) A dokumentum a tantárgyi jellegzetességnek megfelelően kiemeli a mozgásképeség- és mozgáskészség fejlesztést, a műveltség alapvető



részeként. Célként jelöli meg, hogy a tanulók az itt megszerzett tudást változó körülmények között, tudatosan legyenek képesek használni mindennapi életükben. A NAT 2012 a pszichomotoros terület céljaival egyenrangúan szól a tantárggyal elérhető személyiségfejlesztésről, figyelembe véve, hogy minden tanuló különböző. A motoros cselekvéseket kitűnő eszköznek tekinti a tanulók személyes készségeinek, képességeinek (önismeret, küzdeni tudás, sikerorientáltság, stressz- és monotóniatűrés, problémamegoldó gondolkodás, kreativitás, stb.) fejlesztésében. De, hasonlóan hangsúlyozza a testnevelés és sport, a társas készségek terén kínálkozó fejlesztési lehetőségeit (együttműködés, közös célokért küzdelem, normakövetés, elfogadás, stb.), és a fizikai, lelki és szellemi terhelések elviselésében betöltött szerepét (NAT, 2012. 200-201.).

A következő NAT (2018) tervezetében, a tantárggyal kapcsolatos szemlélet további, az egészséges életmódot támogató testmozgás és a közösségi életben is aktív, sikeres személyiség fejlesztése irányába elmozduló alakulását jelzi már a név is: testnevelés és egészségfejlesztés. Célkitűzése egyértelműen a jövőbe mutat: „A cselekvő ember mindennapi életét a mozgáshoz kapcsolódó helyes attitűdök, az élethosszig tartó fizikailag aktív életmód, önmaga reális elfogadása, a közösségi felelősségvállalással egybekötött autonómia, az újító kezdeményezésekre való nyitottság és a megbízható megoldások alkalmazásának képessége jellemzi.” (NAT, 2018. 278.). A dokumentum hangsúlyozza, hogy a mozgáshoz kapcsolódó képességek a fejlődő ember alapkompenciáinak részét képezik, és a tantárggyal alkalom nyílik – többek között – a hatékony időszervezést, a másokkal történő konstruktív kooperációt, valamint a testi jóllétet és a motoros teljesítőképesség fejlődését megélni és fejleszteni. A NAT tervezet részletesen bemutatja a testnevelés lehetőségeit és szerepét mind a nyolc kulcskompetencia (a tanulás kompetenciái, kommunikációs kompetenciák, digitális kompetenciák, a gondolkodás kompetenciái, a társadalmi részvétel és felelősségvállalás kompetenciái, személyes és társas kompetenciák, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái, és a munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetencia) fejlesztésében (NAT, 2018. 279-280.).

Vizsgáljuk meg még a közoktatásban, illetve a tanárképzésben tanulók jellegzetességeit is. A köz- (és a felső-) oktatás mai tanulói a „Z” generáció tagjai. Ők az 1995 és 2009 között születettek, de 2017 őszén már az  $\alpha$  generáció (2010-től születettek) tagjai is az első osztályba lépnek. Ezt a generációt globális nemzedéknek, digitális nemzedéknek vagy digitális bennszülötteknek is nevezik.

Digitális nemzedéknek, mert sohasem éltek internet nélkül, számukra természetes a digitális eszközök használata. Természetesnek élik meg azt is, hogy ezek az eszközök napról napra fejlődnek, életelemük a változás, amihez kiválóan és gyorsan alkalmazkodnak. Beleszülettek a párhuzamos, rövid, felhívó ingerek világába, ezt multitasking üzemmódban kezelik (Tari, 2010). Ebben a figyelemmegosztásban nagyon jók, viszont a kitarató figyelemben, az elmélyülésben már kevésbé, a gyorsaságot magasabbra értékelik, mint a pontosságot. A net generáció életében az informális és a nem formális ismeretszerzés egyenrangú a formálissal. Nemcsak az ismeretszerzés és a tanulás, de közösségi életük és társas kapcsolataik fóruma is legalább 50%-ban a világháló. Nagyon fontosak a barátaik, ismerőseik, kapcsolattartásuk (és nem csak az on-line) szoros (Pál, 2013). A virtuális kapcsolattartásnak vannak előnyei, például az azonnaliság, mindenki, mindig elérhető (függetlenül attól éppen milyen távol van tőlünk), azonnal érkezik a visszajelzés. Ugyanakkor a nyilvánosság előtt élt társasélet rengeteg veszélyt jelenthet és az online világban eltöltött magas tartózkodási idő miatt a valóságos világban a generáció konfliktuskezelési készsége hiányos, veszélyeztetettek az agresszió, szorongás és magány szempontjából (Pais, 2013).

Ők az első olyan generáció, a globális nemzedék - éppen az internet miatt -, akik szerte a világon azonos időben, azonos trendeket követnek, azonos zenét hallgatnak, filmeket néznek, ételeket fogyasztanak. Természetes számunkra az utazás, sokan élnek vagy tanulnak

időszakonként külföldön. A globalitás előnye, hogy nagyon elfogadók a kultúrák sokszínűségével szemben és hogy látják, és felelősen átérzik a világméretű társadalmi problémákat is. A generáció fokozottan környezettudatos, részt vesz természetvédő és emberjogi aktivitásokban.

Akár a testnevelő tanár képzés képzési és kimeneti követelményeit, akár a Nemzeti alaptantervet vizsgáljuk, az elérendő cél, amihez módszereinkben igazodnunk kell, nagyon sokoldalú. Kérdés, hogy a testnevelő tanár képzés módszertanában milyen paraméterekhez érdemes igazodni, illetve a jelenlegi képzés mennyire tud lépést tartani a célokban megfogalmazott igényekkel. Tanulmányunkban a generáció tanulási jellegzetességeivel és a tantárgy jövőbeni hasznosíthatóságát biztosítani tudó jellemzőkkel egybevágó, jó gyakorlatokat mutatjuk be.

## Módszerek

A vizsgálat adatait kettős körben gyűjtöttük. Egyrészt, a „Z” generáció hatékony tanulási környezetének megállapítására, a velük foglalkozó irodalmakból dokumentumelemzéssel kerestünk adatokat. Adataink másik részét a testnevelő tanár képzést végző intézmények (*1. táblázat*) szakmódszertani képzésmóduljának vizsgálata adta.

### *1. táblázat. Testnevelő tanár képzést folytató intézmények*

Eszterházy Károly Egyetem

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Nyíregyházi Egyetem

Pécsi Tudományegyetem

Szegedi Tudományegyetem

Testnevelési Egyetem

Debreceni Egyetem

Az adatokat az egyetemi honlapokon nyilvánosan elérhető mintatantervek elemzésével és egy on-line kérdőív segítségével gyűjtöttük. A kvantitatív elemzés tárgya az egyes képzőhelyek módszertani kurzusainak mintatantervi helye, óraszám. A kvalitatív elemzés a kurzusok tartalmi jegyeivel foglalkozik. Az elemzés kiterjedt a kurzustartalmak sorrendjére, fókuszaira és az egyes kurzusokhoz rendelt kötelező és ajánlott irodalmakra is. A kérdőívben a képzőhelyek módszertanosai kifejtették képzésük módszertani sajátosságait, a sikeresnek bizonyuló „jó gyakorlatokat” és jelezték a nehézségeket is.

## Eredmények

### 1, Érdekes tananyagfeldolgozás

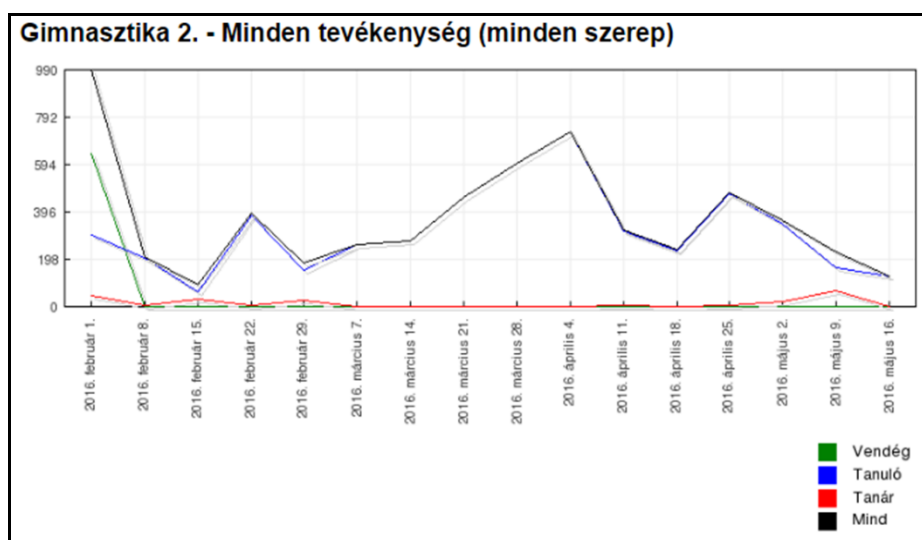
A tantárgyi tananyagok szinte kivétel nélkül olyan tartalmak, amelyek egy akciófilmben, egy cirkuszi előadásban, a Csodák Palotájában, vagy a National Geographic egy adásában minden tanulót lenyűgöznének. Azaz, nem a tananyaggal van baj, hanem a tananyagfeldolgozás módja az unalmas, nagyon nem „Z” generációs.

A digitális nemzedéket a sűrűn változó, sokcsatornán (látható és hallható, esetleg tapintható vagy lemozogható) érkező ingerek tudják lekötni (*Pais, 2013; Tari, 2010; Oblinger és Oblinger, 2005*), és ezek sem sokáig. A „Z” generáció iskolán kívüli életében általában sok

csatornán, párhuzamosan kezeli a bejövő információkat (dokumentumot szerkeszt, chatel, zenét hallgat, keresgél a világhálón, e-mailt olvas és válaszol, posztol a Facebookon, stb.) (Ollé, Papp-Danka, Lévai, Tóth-Mózer, Virányi, 2013). Az iskola (gyakran, bár ez láthatóan változóban van) rutinszerű, azonosan, unalmasan ismétlődő, hagyományos eszközöket alkalmazó tananyagfeldolgozási gyakorlata sokkal szerényebb motivációt biztosít a változatossághoz szokott, „multitaskingoló” fiataloknak.

A testnevelő tanár képzésben és a testnevelés tantárgyi oktatásban is kulcs lehet az érdekesség, a sokoldalú és változatos tananyagfeldolgozás. Az IKT eszközök bevonása ma már minden képző intézményben gyakorlat. Az egyes kurzusokhoz tudásmegosztó felületeket (moodle, canvas) vesznek igénybe. A felületek nemcsak egyirányú (tanártól hallgatóhoz) információ átadásra, a követelmények és a tanulási segédanyagok biztosítására alkalmasak, hanem a számonkérést és az anyagok hallgatók általi szerkesztését, megosztását is lehetővé teszik. A felületek érdekességet generáló lehetősége még, hogy „z” generációs anyagok (képek, zene, videó, szerkesztett anyagok) fogadására is alkalmas. Ez utóbbi funkciók oktatásban való kihasználtsága még nagyon alacsony, esetleges.

Szombathelyen rendszeres ellenőrzési forma a moodle-ba videón feltöltött hallgatói gyakorlatsorok (gimnasztika) értékelése. Az ellenőrzés járulékos előnye a magasabb minőségű hallgatói teljesítés, hiszen a feladatvégrehajtás visszanezhető, újabb és újabb, javított változat készíthető. Szintén szombathelyi gyakorlat a tudás tesztelése a moodle rendszeren keresztül. A zárthelyi ilyen módon egyedi kérdéssorokat eredményez hallgatónként. Fontosabb a moodle rendszer kurzushoz tartozó tesztbankjának az ismeretek elsajátításában betöltött szerepe. A felkészülés során a hallgatók a tanulnivalót korlátlan számban (1. ábra), digitálisan dolgozhatják fel és gyakorolhatják, azonnali teszt kiértékeléshez jutva.



1. ábra. A tesztbank használati statisztikája gimnasztika tárgyból

A közoktatás testnevelés óráin a változatos módszertannal megvalósuló tananyagfeldolgozás lehet az érdeklődést fenntartó erő. A képzés elméleti anyagában minden képzőhelyen foglalkoznak a modernnek számító indirekt, tanulóközpontú tanítási stílusok módszertanával, azonban alkalmazásuk a hallgatói mikro tanításokban még nem vált gyakorlattá. 2014-óta érhető el a középiskolás korosztály számára készített, a testnevelés elméleti és gyakorlati anyagával egyaránt foglalkozó oktatóvideó család, mely elsősorban az érettségi felkészülést segíti ([https://zanza.tv/testneveles\\_es\\_sport](https://zanza.tv/testneveles_es_sport)). Alkalmazása a felmentettek foglalkoztatásában is elképzelhető a közoktatás minden szakaszában, de jelenleg a tanárképzésben még sehol nem került használatba.

## 2, Autonóm és aktív tanulást biztosító tanulási környezet

A cselekvés általi (learning by doing ) tanulás (*Oblinger és Oblinger, 2005*), illetve a játszva tanulás (*Ollé és mtsai., 2013*) jellemzője az aktivitás, tevékenykedés. Az autonóm és aktív tanulás azonban saját érdeklődést, érdekeltséget feltételez (*Pais, 2013*). A tanulás kiinduló pontját minden tanuló számára a meglévő ismereteik, tapasztalataik és elvárásaik jelentik. A tanulásban való aktív részvétel akkor teremthető meg, ha erre a személyes alapra kapcsolható rá az új tananyag, a tanulók egyénenként is érdekeltté válnak. Azaz, egyéni útvonalakat bejárva a leghatékonyabb a tanulásuk. Nyilván egy 20-25 fős osztályban nem lehetséges minden tanulónak párhuzamosan egyéni tanulást biztosítani, de, a különféle tanítási stílusok változatos alkalmazása lehetővé teszi, hogy minden tanuló rendszeresen találkozzon a neki kedvező tanulási lehetőséggel, különböző fokozatú döntéshozattal saját magára alakítsa a tanulás folyamatát.

A személyes motívum igencsak sokféle és erősen különböző lehet, de vezető elem benne az egyéni választás lehetősége. Az érdekes tananyagfeldolgozásnál már említettük a tudásmegosztó felületeket, melyek lehetővé teszik a hallgatók aktív bekapcsolását a tananyag/ismeret gyűjtés és megosztás folyamatába. A moodle rendszer alkalmas a differenciált, egyéni választáson alapuló vállalások kezelésére is. Ez az egyénre szabott szereplés, megmutatkozás, önkifejezés, megmértetés és ezzel a siker különféle lehetőségeinek biztosítása, az új generációk motivációs struktúrájában a legeredményesebb (*Pais, 2013*). A felsőoktatásban amúgy is jellemző az önszabályozó aktív tanulás, melyben az autonómia lehetőségével a felelősség is (legalább részben) a hallgatókra száll. Az egyes kurzusok többféle megoldási móddal/ feladatcsomaggal való teljesítési lehetősége ezt a – még csak elvétve alkalmazott – gyakorlatot teszi megtapasztalhatóvá a leendő testnevelő tanároknak.

A felsőoktatásban legáltalánosabban alkalmazott egyéni feladatmegoldási lehetőség a kiselőadás, a hallgatói prezentáció, mely a testnevelő tanár képzésben is gyakori. Újszerű hallgatói aktivitási lehetőségként jelenik meg néhány képzőhelyen, a tanulóközpontú tanítási stílusok alkalmazásában szükséges oktatási segédanyagok (ellenőrző és feladatkártyák) készítése is. Előnye a tanári vagy hallgatói előadással szemben, hogy egyénenként vagy kiscsoportban, - a tanulási folyamatban való kognitív jelenlét mellett - párhuzamos tevékenykedtetést is lehetővé tesz. Tapasztalataink egybevágnak *Ollé és mtsai.-éval (2013)*, hogy a választási lehetőséget biztosító autonóm feladatokkal (melyek jelen esetben még, a későbbi mikrotanításokban felhasználható segédeszközöket is eredményeznek), problémás tanulóknál is jó eredmények érhetők el.

## 3, A közösségépítést és a társas tanulást erősítő tanulási környezet

A „z” generáció a közösségi tanulás minden formájában otthonosan mozog. Sokcsatornás, hatalmas méretű közösségi információs hálózatot működtet. Azaz, az informális tanulásban számtalan szállal, a tanulási folyamat minden elemében (információszerzés, megosztás, begyakorlás, ellenőrzés és értékelés – lásd like) kapcsolódnak egymáshoz.

A tanulócsoporthoz közös tételkidolgozása nem újdonság. Azonban a tanulási folyamatot a teljes tanulási időszakban támogató közösségi/kooperatív megoldások alig fordulnak elő. Jelenleg, a tudásmegosztó felületet alkalmazó képzőhelyeknek csak a fele használja ki a felület közösségi tanulási lehetőségeit (közös információgyűjtés, hírfórum, „wikipédia” adatbank feltöltés, stb.). Még kevesebb az oktatók által kezdeményezett kooperatív tanulás, pedig mérhető tanulási teljesítménynövekedéshez vezet (*H. Ekler, 2018*).

A generáció folyamatos on-line léte az azonnali visszacsatolás szerepének felértékelődéséhez vezetett, amit érdemes a tanulási folyamatban is alkalmazni. A formatív és diagnosztikus célú értékelések sokkal gyakoribb alkalmazása (*Gönczö, 2015*), a gyorsan érkező és folyamatos visszajelzés, segíti a hallgatókat a tanulási folyamat során. A tanulótársak általi visszacsatolás, a társellenőrzés és értékelés a közoktatásban is sok előnnyel kecsegtet, de

kialakult gyakorlata még nincs. A tanárképzésben példaként és gyakorlatszerzési lehetőségként is érdemes segíteni kulturált módjának elsajátítását és reflektív alkalmazását, akár ön-, társ- vagy csoportellenőrző lapok összeállításával és használatával. A tanulóközpontú tanítási stílusok elméleti oktatásakor ez a tanulói ellenőrzés is szóba kerül, de gyakorlati alkalmazására sehol sem kerül sor.

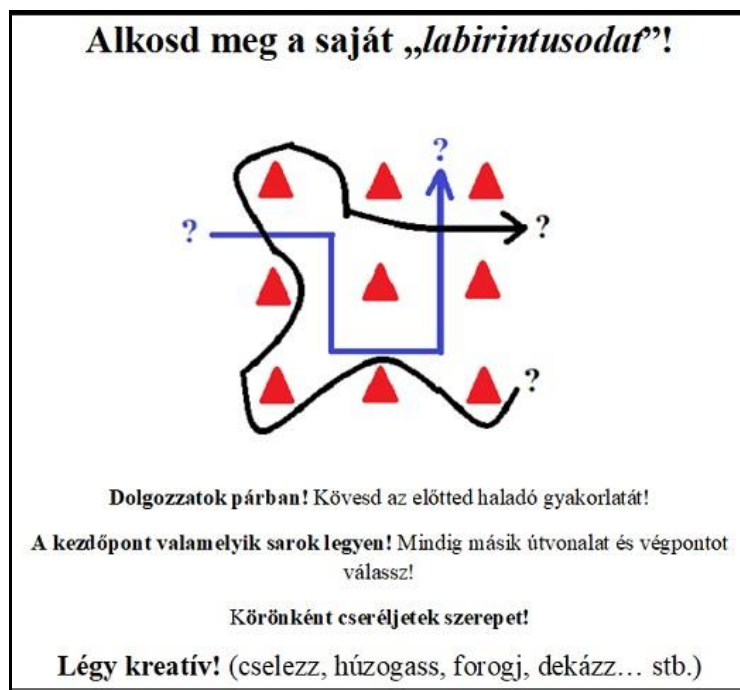
#### 4, A tanulási tartalmak jövőbeni hasznosulása

A „z” generációra jellemző, hogy a tanulásban is a gyakorlatias, az életben jól hasznosítható tartalmakat preferálja (Duga, 2013; Gönczö, 2015). Látható, hogy ismeretszerzési csatornáiknak csak egyike (és egyre fogyó jelentőségű) a tanár, akitől leginkább a tanultak gyakorlati felhasználásának ismereteit várják. Kevésbé tartható fenn tanulási motivációjuk, ha az iskolai tananyagok és valós életbeli alkalmazásuk kapcsolata nem nyilvánvaló.

A tanárképzésben ez a minél korábbi és minél nagyobb terjedelmű közoktatási tapasztalatszerzésben realizálódhat. A tanárképzést szabályozó képzési és kimeneti követelményeknek megfelelően (EMMI, 2013) minden képzőhelyen, nyolckreditnyi szakmódszertan oktatás és kétkreditnyi csoportos tanítási gyakorlat szerepel a mintatantervekben. A szakmódszertan tanegységei többnyire négy félévre, ritkábban három vagy öt félévre kerültek felosztásra. A szakmódszertan második félévétől jellemző, hogy a sportszakmai tantárgyakban és a módszertanban tanultakat átültetik a hallgatók a gyakorlatba, csoporton belüli mikrotanítások formájában. A valódi gyakorlatot jelentő közoktatási kapcsolatot a gyakorlóiskolai hospitálások jelentik, szintén a szakmódszertan második félévétől.

A mikrotanításokban, majd a gyakorló iskolában is a hallgatók, elsősorban direkt tanítási módszereket alkalmazva dolgozzák fel a sportági tantárgyakban tanultakat. Gyakorlataik során így nem tudnak – a közoktatási testnevelés tapasztalataikból is hiányzó – indirekt tanítási stílusok használatáról, előnyeiről és nehézségeiről saját élményű tapasztalatot szerezni.

Jó gyakorlatként kezd kialakulni Szombathelyen, a szakmódszertan negyedik félévében egy tanítási rendszer. A hallgatók, egy „kölcson” osztály tanmenetéből, projekt rendszerben dolgoznak fel egy tanítási egységet. Hat hét előkészítés után, kiscsoportban vezetik a hat tanórát (természetesen a „kapott” osztályban, amelyik vendégként érkezik az egyetemi csarnokba), amelyben elvárás az aktív órakezdés és a tanulóközpontú tanítási módszerek (kooperatív együttműködés, társtanítás, felfedeztető tanulás – feladat- és ellenőrző kártyák (2. ábra) használatával) alkalmazása. Az órákat – szokásos módon – óramegbeszélés zárja, de fokozottabb hangsúlyt fektetve az ön-, társ- és csoportértékelésre, a reflexióra.



2. ábra. Feladatkártya (Kelemen Dávid nyomán)

## Összefoglalás

A testnevelő tanár képzés – a Bolognai rendszerű, kétszakaszos tanárképzés vargabetűje után – újra egy felépítésében egységes, szép ívű módszertani képzést lehetővé tevő modellt alkot. Szerkezeti keretében látszik a törekvés egy modern tartalmú (a testkultúra kognitív és affektív tartalmait is hangsúlyozó), és a minőségi testnevelés oktatásszervezési stílusait is megjelenítő módszertan átadására. Ugyanakkor még keresni kell a „z” generáció tanulási preferenciáihoz igazodó, a hallgatói aktivitásra építő oktatási formákat a képzésben, illetve meg kell teremteni azokat a gyakorlási helyzeteket, amelyekben (pl.) a tanulóközpontú oktatási módszerek is kipróbálhatók.

Például hiba volna a közösségi tanulásban rejlő lehetőségeket kihasználatlanul hagyni az információ és a tudás megszerzése, a tudás hasznosítása, a tudás megosztása, illetve a motiváló reflektálás területén (Ollé és mtsai., 2013). Hasonlóan kulcsfontosságúnak gondoljuk a tanulóközpontú tanítási stílusok gyakorlati alkalmazásának a szakmódszertani képzésblokkba építését. Az indirekt tanítási stílusok lehetővé teszik a testnevelésórán részt vevő – képességeik, készségeik és attitűdjükben igencsak különböző – tanulók motiválását, bevonását saját testedzésük tervezésébe és gyakorlatába, és ezen keresztül a testedzésükkel kapcsolatos egyéni felelősségvállalásba. Az egészségközpontú testnevelés mindenkit meg kíván szólítani, ami csak differenciált, pozitív tanulási környezetben lehetséges. Ennek módszertanáról mai hallgatóinknak nincs saját közoktatási tapasztalata, amit így a képzés során kell biztosítani annak érdekében, hogy eséllyel alkalmazzák azokat testnevelő tanári munkájuk során.

## Irodalom

- Duga Zs. (2013): Tudomány és a fiatalok kapcsolata. In.: Törőcsik Mária (projektvezető) *Tudománykommunikáció a Z generációnak*, PTE, Pécs.  
<http://www.zgeneracio.hu/tanulmanyok> [2017.07.30.]
- EMMI, 8/2013. (I. 30.) rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.

- <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300008.EMM&celpara=306&goto=-1>  
[2019. 01. 20.]
- Good T. L. és Brophy J. E., (2008): *Nyissunk be a tanterembe!* 3. kötet. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Gönczö A. (2015): *Készen állunk képezni őket?* E-learning blog <http://elearning.co.hu/2015/04/07/a-szervezet-jovoje-az-y-generacio-keszen-allunk-kepezni-oket/> [2017.05.15.]
- H. Ekler J. (2018): Modern tanulástámogatás a sportképzésekben – innovatív rendszerelemek hatása a Gimnasztika tantárgy tanulási eredményességére. *Neveléstudomány* 2. sz. 22-33.
- NAT, (2012): Testnevelés és sport. *Magyar Közlöny*, 66. sz. 200-201.
- NAT, (2018): *A Nemzeti alaptanterv tervezete*. 278-280. [https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete\\_2018.08.31.pdf](https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf)  
[2019.01.20.]
- Oblinger, D. G. és Oblinger, J. L. (szerk.) (2005): *Educating the Net Generation*. EDUCAUSE.
- Ollé J., Papp-Danka A., Lévai D., Tóth-Mózer Sz., Virányi A. (2013): *Oktatásinformatikai módszerek*. Tanítás és tanulás az információs társadalomban. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Pais E. R. (2013): Alapvetések a Z generáció tudománykommunikációjához. In.: Törőcsik M. (projektvezető) *Tudománykommunikáció a Z generációnak*. PTE, Pécs. <http://www.zgeneracio.hu/tanulmanyok> [2017.07.30.]
- Pál E. (2013): A Z generációról... In.: Törőcsik M. (projektvezető) *Tudománykommunikáció a Z generációnak*. PTE, Pécs. <http://www.zgeneracio.hu/tanulmanyok> [2017.07.30.]
- Tari A. (2010): *Y generáció*. Jaffa Kiadó és Kereskedelmi Kft., Budapest.

**H. Ekler Judit**

**heszterane.ekler.judit@ppk.elte.hu**

**ELTE PPK Sporttudományi Intézet – Szombathely**

## NÉMETH LÁSZLÓ

### OKOSTELEFONNAL A KÖRNYEZETBEN EGY KÖRNYEZET- ÉS TERMÉSZETVÉDELMI VETÉLKEDŐ BEMUTATÁSA

*A Természet Kalendáriumja projekt részeként újszerű, mobiltelefonokra alapozó környezet- és természetvédelmi vetélkedőt szerveztem, középiskolásoknak és az általános iskolák 6-8. osztályos tanulóinak. A projekt a 21. század modern eszközeit az okostelefont és a világhálót használva elektronikus adatgyűjtést, adatbázis építés lehetőségét kínálja fel. Kapcsolatot kíván teremteni a mobiltelefonok, a számítógépes játékok világában élő tizenévesek és a természet között. Könnyen megtanulható mobil alkalmazásokat használ, amelyek egyszerűen használhatóak a terepen, jól dokumentálják a környezetet. A vetélkedő különösen fontos feladatának tekinti a helyi és nemzeti identitástudat elmélyítésének segítségét. A nemzeti értéktárhoz hasonlóan támogatja egy „Iskolai-települési értéktár” kialakítását, bővítését.*

**Kulcsszavak:** projektmunka, okostelefon, értéktár, digitális kompetencia, fenntarthatóság

#### Bevezetés

A globalizáció, az információs és kommunikációs forradalom a századfordulóra átalakította az oktatási és a képzési szükségleteket. A felgyorsult világ az új generációktól a hosszantartó megújulási készséget, az élethosszig tartó tanulást várja el. Egyre bonyolultabb problémák merülnek fel, amelyek megoldására nincs előre begyakorolt válasz. Új módszerek és megoldások kellenek.

Marc Prensky a század elején megállapította, hogy tanulónk is radikálisan megváltoztak. Másképp gondolkodnak, mint elődeik, hozzászoktak ahhoz, hogy rendkívül gyorsan kapnak információt. Szeretik a dolgokat párhuzamosan feldolgozni, egyszerre több mindennel foglalkozni. Jobban kedvelik az ábrákat, képeket, mint a szöveget. Hatékonyabbak, ha hálózatban működhetnek (Prensky, 2001).

A századfordulóra nyilvánvaló lett az is, hogy a természettudományos oktatás válságban van. Több tanulmány is rámutatott, hogy aggasztóan visszaesett a fiatalság érdeklődése a kulcsfontosságú természettudományok és a matematika iránt. A kutatások szerint a természettudományos nevelés fejlesztését újfajta pedagógiával lehet keresztülvinni. Aktívan ösztönözni és támogatni kell a kutatásalapú tanulás iskolai bevezetését.

Az elmúlt közel két évtizedben még jobban felgyorsultak a változások. Az egyik nagy változás az okostelefonok megjelenése, amelyek az elmúlt 8-10 évben robbanásszerűen kerültek be mindennapi életünkbe. Az internet és az okostelefonok együttes elterjedése lehetővé teszi, hogy bármilyen információt, bárhol és bármikor elérjünk, vagy megoszthassunk bárkivel.

Az oktatás további kihívásai közt szerepel a fenntarthatóság, a fenntartható fejlődési stratégiák megjelenése. A fenntarthatóság pedagógiájának a célja, a természettel és a társadalmi közösségekkel egységben élő, új viselkedéskultúra kialakítása. Ennek az életmódváltásnak a kialakításához az összes meglévő intézményben folyó nevelés és oktatás radikális szemléletváltására van szükség. (Csermely és mtsai, 2009; Kovács-Németh, 2010, 2011).

A válságból való kikerüléshez paradigmaváltás szükséges az oktatásban. A természettudományos közoktatás és a természettudományos tanárképzés módszertani kultúrájának meg kell újulnia. A megújulást támogatja a fenntarthatóság pedagógiája, a környezetpedagógia. Célja a felelős, környezettudatos magatartás kialakítása. Oktatási stratégiája a projektoktatás.



A fenntartható oktatás kritériumai:

- a valós élet közelítése az iskolához;
- a természetben–társadalomban–gazdaságban jelentkező alapvető problémák, ok-okozati összefüggések felismertetése a tanulókkal;
- a tanulók számára felhasználható ismeretek közvetítése;
- a tanulók felelős állampolgárrá fejlődésének elősegítése.

A projektoktatás olyan problémaközpontú oktatási stratégia, amely a sajátos célok elérését a valós életet integráló és reprezentáló tanulási tartalommal, a komplex szemléletmódot segítő, tevékenységközpontú, feladatorientált tanulói tevékenységet biztosító szervezési formákkal, módszerekkel, technikákkal, eszközökkel, az iskolai keretet kitágítva természetes tanulási környezetben valósítja meg.

Az előzőekben szereplő kihívások megoldásához segítséget adhat az okostelefonok óriási népszerűsége és szinte teljes elterjedése.

### **Okostelefonok, operációs rendszerek:**

A mobiltelefonok megjelenése tovább gyorsította az informatika rohamos fejlődését, hiszen ezek az eszközök még szélesebb felhasználói réteg számára tették elérhetővé a technikai újdonságokat. A mobilkészülékek fejlődése mellett a mobileszközökre szánt operációs rendszerek is rohamos mértékben változtak, megjelentek az úgynevezett okostelefonok, nyitottabbá váltak a platformok, és a mobiltelefonokra történő szoftverfejlesztés minden informatikus számára elérhetővé vált.

A táblagépek, tabletek számára az igazi sikert és áttörést az Apple iPad megjelenése hozta 2010-ben. Szinte azonnal megjelentek az Android, a Windows Phone és egyéb platformon működő tabletek is. Az eszközök kifejlesztésének célja a tényleges hordozhatóság megtartása mellett a kényelmes tartalom felhasználáshoz szükséges kijelző méret elérése. A tablet átmenetet képez az okostelefonok és a notebookok, illetve asztali számítógépek világa között. Ezekre az eszközökre leginkább az otthoni használat jellemző, és elsősorban a szórakozás és kommunikáció területén használjuk, például az e-mailek olvasására, játékokra, közösségi oldalak látogatására, információkeresésre, zenehallgatásra, videónézegetésre, online vásárlásra, akár másodlagos tevékenységek (pl. tévénézés, evés, főzés) közben is. Az egyszerű felhasználói felületnek köszönhetően, – amelyet a kezdő felhasználók is hamar képesek elsajátítani, felfedezni –, a táblagépek a kisgyerekek és idősek körében is hamar kedvelté váltak.

Az okostelefonok térhódítása az elmúlt 7-8 év alatt történt, mára az egyik leggyakrabban használt eszközzé vált. A korszerű okostelefonok többségét az Android, vagy az iOS, vagy a Windows Phone operációs rendszer működteti.

A legnépszerűbb mobil-operációsrendszer az Android platform, amelynek első verziója 2008. októberben került a piacra, és fejlődése azóta is töretlen. Linux alapú nyílt forráskódú rendszer, amelyet elsősorban az érintő képernyős mobileszközök számára fejlesztett ki az Android nevű cég, amelyet a Google később felvásárolt. Jelenleg már a 7-es verziónál (Nougat) tart. A platform egyik legnagyobb ereje abban rejlik, hogy könnyen elérhetővé teszi a Google által biztosított gazdag, internetalapú szolgáltatásokat, és mindezt egy látványos, gyors és egyszerűen kezelhető mobil-operációsrendszerrel párosítja.

Az iOS (korábbi nevén iPhone OS) az Apple által kifejlesztett és forgalmazott operációs rendszer, amely a cég saját termékein érhető el (iPhone, iPod Touch, iPad, Apple TV). Zárt forráskódú rendszer, 2007. júniusában jelent meg.

A Windows Phone (rövidítve WP) a Microsoft által kifejlesztett operációs rendszer okostelefonok számára, zárt forráskódú, 2010. októberben jelent meg.

Az 1. táblázatban bemutatom a mobiltelefonok operációs rendszerek szerinti százalékos megoszlását. Mindenhol az Android a legnépszerűbb, de az angolszász országokban az iOS rendszereknek is nagy a piaci részesedése, ráadásul az elmúlt évben jelentősen növekedtek az eladások. Európában a kontinensen egyértelműen az Androidok a legnépszerűbbek. A világban az

operációs rendszerek részesedése: Android 86.8%, iOS 12.5%, Windows 0.3% a 2016. novemberi adatok szerint. Forrás: IDC, Nov 2016.

Magyarországon a digitális jártasság felmérésben résztvevők mobiljai operációs rendszer szerint: Android 75,9% iOS 20,9% és Windows 3,2%. A felmérés 2016. október 10 -december 22. időszakban készült.

1. táblázat. Mobiltelefonok operációs rendszerek megoszlása szerint %

	Android %	iOS %	Windows %
USA	56	43,7	0,3
Nagy-Britannia	58,9	40,8	0,3
Németország	76	23,3	0,7
Franciaország	75,2	24,7	0,1
Olaszország	81,8	16,4	1,7
Kína	80,1	19,7	0,2

Saját szerkesztés. Forrás: Kantar Worldpanel, 2018. december

Érdekes a két piacvezető operációs rendszer összehasonlítása adatvédelmi szempontból. Az egyik alapbeállításként védi az adatokat, a másik sehogy. Az Apple a luxustermékek forgalmazója, uralja a piac legfelső szegmensét. Rengeteg időt és pénzt ölt abba, hogy a termékei a lehető legbiztonságosabbak legyenek. Alapbeállításként titkosít minden iPhone-on tárolt adatot, és az egyik Apple használatól egy másiknak küldött SMS-ek szintén alapbeállításként titkosítva vannak anélkül, hogy a használatnak bármit is tennie kellene. A tulajdonost leszámítva mindenkitől megvédi az eszközön tárolt adatokat, sem a bűnözők, sem a hackerek, és még a kormányok sem férnek hozzá azokhoz. Ez azt jelenti, hogy ha a rendőrség lefoglal egy iPhone-t, még ha rendelkeznek is a jelszóval, igen nehéz dolguk lesz, ha bármilyen adatot meg akarnak szerezni róla. 2016 tavaszán az Apple és az FBI között jogi csata zajlott egy telefon titkosításának feloldása miatt.

Az Android biztonsági rendszere nem ilyen jó. Az androidos telefonok többsége nem titkosítja alapbeállításként a rajtuk tárolt adatokat, és a gyári SMS alkalmazás sem használ titkosítást. Ha tehát elveszik, idegen kézbe kerül, vagy a rendőrség lefoglal egy androidos telefont, valószínűleg bármilyen adat megszerezhető róla.

## Horizon jelentés az európai közoktatásról

A rendszeresen megjelenő Horizon-jelentések közül 2014 októberében jelent meg az első, amely az európai közoktatással foglalkozott. „Új technológiák és trendek az oktatásban – európai iskolák kiadás” címmel. Az Európai Bizottság és a New Media Consortium (NMC) közös kiadásában megjelenő jelentés kidolgozásában 22 európai ország több mint 50 szakértője vett részt. Az NMC egy, az oktatási technológiák területén tevékenykedő szakembereket tömörítő egyesült-államokbeli nonprofit csoport. A jelentésben 18 téma szerepel, köztük olyan új technológiák, mint a felhőalapú számítástechnika, olyan tendenciák, mint a szociális médiák, és olyan, az iskolák szempontjából releváns kihívások, mint a digitális készségek és kompetenciák javítása. A jelentés szerint „a tanulók digitális kompetenciáinak alacsony szintje mellett az okozza a legnagyobb problémát, hogy a tanárképzés nem készít fel az informatikai eszközök és technológiák hatékony alkalmazására” (Huny, 2015).

- A jelentés által feltárt trendek:

*Jelenlévő, vagy rövidtávon megjelenő trendek:* a közösségi média szerepének növekedése. A közösségi média tanulási célú alkalmazása napjainkra nagymértékben elterjedt. Informális csatornát teremt a szülők, az iskola és a tanulók között. A tanári szerep átértékelődése.

*Középtávon, néhány éven belül megjelenő trendek:* a nyílt források (tananyagok) felértékelődése. A kevert (blended) tanulás integrálása.

*Hosszútávú, 5 éven túl megjelenő:* az online tanulás elterjedése. Az adatokra alapozott tanulás és értékelés elterjedése. Az OECD is felhívja a figyelmet, hogy az adatokra alapozott tanulás és értékelés terjedése megköveteli, hogy a pedagógusok is kísérletezzenek az értékelés és az adatgyűjtés új módjaival, s erre a tanárképzés során is fel kell készíteni őket.

- A jelentés által megfogalmazott kihívások

*Megoldható kihívások:* az új technológiák integrálása az oktatók képzésébe és az alacsony digitális kompetenciaszint javítása az iskolákban.

*Nehéz kihívások:* az „autentikus tanulás” (a valós élettapasztalatok alkalmazása a tanórákon) és a fizikai és virtuális környezetben való tanulás kombinálása.

*Bonyolult kihívások:* az összetett gondolkodásmód és hatékony kommunikáció tanítása, és olyan stratégiák kidolgozása, amelyek gondoskodnak arról, hogy a diákok aktívabban részt vegyenek tanulási tevékenységeik kialakításában.

- A jelentés szerint az oktatástechnológia világában megjelenő fejlesztések

*Napjainkban jelen vannak:* felhő alapú technológiák és a tablet használata.

*A közeljövőben megjelenik:* játékos tanulás. Mobileszközök használata a tanulásban.

A mobil eszközök támogatják a kutatást és a felfedezést, tulajdonosuk személyes tanulási környezetét jelentik, hiszen összegyűjtik az egyéni igényeiknek megfelelő alkalmazásokat, és lehetővé teszik a személyes tartalmak létrehozását és megosztását is (Hunya, 2015).

*Távolabbi jövő (5 éven belül):* személyre szabott tanulás. Virtuális és távoli laboratóriumok.

A jelentés szerint gyorsan meg kell oldani, hogy az *innováció eljusson az osztálytermekbe*, ki kell használni a *közösségi média népszerűségét*, a *nyitott, szabad hozzáférésű tananyagokban* rejlő lehetőségeket, valamint az adatokon alapuló tanulást és értékelést lehetővé tévő *technikai fejlődést* (Hunya, 2015).

## Digitális Oktatási Stratégia (DOS)

A Kormány által 2016. októberében elfogadott DOS a Digitális Jólét Program részeként készült. Abból a felismerésből indul ki, hogy a digitális átalakulás nem választás kérdése, olyan elkerülhetetlen jelenség, amelyre mindenkinek fel kell készülnie, hiszen 20. századi tudással senki nem lehet versenyképes a 21. században. A digitális eszközöket és szemléletmódot be kell vinni a tantermekbe, mivel napról napra mélyebben integrálódnak a hétköznapi életünkbe is.

A stratégia megállapítása: „A felnövekvő generáció versenyképessége, munkaerőpiaci esélyei szempontjából is elkerülhetetlen az oktatási rendszer azonnali és radikális digitalizálása: most dől el, hogy a magyar fiatalok milyen szerepet töltenek majd be az európai munkaerőpiacon, ahogy az is, hogy a magyar nemzetgazdaság milyen szerepet kaphat a nemzetközi versenyben... a 21. században nem lehet múlt századi módszerekkel tanítani és tanulni. Ehhez azonban a társadalmi gondolkodásmód attitűdjének megváltoztatása szükséges” (DOS, 2016). A DOS a teljes magyar oktatási-képzési rendszerre kiterjed. A beavatkozási területek a köznevelés, a szakképzés, a felsőoktatás és a felnőttkori tanulás.

Néhány vízió a stratégiából:

- A DOS megállapításai a köznevelés eszközeire (mobil eszközök).

A tanulói eszközök esetében elvárás, hogy legyen lehetőség a tanulók saját eszközeinek bevonására a tanítási folyamatba (BYOD). Azon tanulók esetében, akik nem rendelkeznek a szükséges digitális saját eszközzel, az iskola biztosítsa a megfelelő eszközt. Programot kell kidolgozni a saját eszközök beszerzésének támogatására, azok megfelelő minőségének és együttműködési képességének biztosítására.

- Tanulás-tanítás pedagógiai módszertana

A digitális oktatás nemcsak a tanulás-tanítás eszközeit változtatja meg, hanem alapjaiban alakítja át a tanulás-tanítás pedagógiai folyamatait, módszereit is. A digitális környezetben megváltozik a pedagógusok feladata: az információk átadásának ismétlése és az egyszerű számonkérés helyett új lehetőségeket kapnak új tanári szerepekben: mentorrá, tanulási tanácsadóvá, kutatásvezetővé és útitárssá, kísérővé válnak.

- A jövő iskolájában

Minden diák és tanár digitális eszközökkel (sajáttal vagy iskolaival) digitális hálózatra kapcsolódik; digitális módszertanokkal, digitális tananyagokat digitálisan felkészült tanárok oktatnak; az oktatás-adminisztráció és a tanárok továbbképzése is digitális alapon történik, szemléletmódjában, módszertanaiban, követelményrendszerében is új, a digitális kor kihívásaira reflektáló nyitott oktatási környezet jön létre.

- Felsőoktatási jövőkép

A digitális kultúra fejlesztése, a felsőoktatás digitalizálása eszköz és nem cél. A digitális tanulási tér középpontjában a tanuló/hallgató áll. A felsőoktatási folyamatok javításának, digitalizálásának célja az, hogy a hallgató minél felkészültebben lépjen ki a munka világába, magát folyamatosan fejlesztve, a folyamatos tanulásra nyitott attitűddel. Az oktatók ebben a tanulási térben mind szakmailag, mind módszertanilag felkészültebbek, a digitális írástudás olyan szintjén állnak, amely átadható a felsőoktatásba belépők számára.

- A digitális infrastruktúra fejlesztése

Szélessávú internet elérhetősége, teljeskörű Wifi lefedettség. A természettudományos szaktantermekben legyenek digitális dataloggerek, szenzorok a természettudományos kísérletek támogatására. Az intézményeknek rendelkezniük kell multimédia laborral (digitális kamera, VR-megjelenítő, multimédia szerkesztésére alkalmas munkaállomás és perifériák).

## Projektoktatás, témahetek

A Nemzeti alaptanterv lehetőséget biztosít a hagyományostól eltérő oktatási formák megvalósítására: „... a tanórai foglalkozások megszervezhetőek a hagyományos, tantermi szervezési formáktól eltérő módon, így különösen *projekt oktatás, erdei iskola, múzeumi foglalkozás, könyvtári foglalkozás, művészeti előadáshoz vagy kiállításához kapcsolódó foglalkozás formájában* is, amennyiben biztosított az előírt tananyag átadása, a követelmények teljesítése, a tanítási órák ingyenessége, a tanulói terhelés korlátozására vonatkozó rendelkezések megtartása” (NAT 2012). Az oktatásba beilleszthető témahetek 2016-ban indultak.

A 2018. évben 3 témahét meghirdetését kezdeményezte az oktatásért felelős minisztérium:

- pénzügyi és vállalkozói témahét 2018. március 5. és 2018. március 9. között,
- digitális témahét 2018. április 9. és 2018. április 13. között,
- fenntarthatósági témahét 2018. április 23. és 2018. április 27. között.

## Törvény a nemzeti értékekről

2012. évi XXX. Törvény, a magyar nemzeti értékekről és a hungarikumokról. 114/2013. (IV. 16.) Korm. Rendelet, a magyar nemzeti értékek és a hungarikumok gondozásáról. Települési, valamint tájegységi értéktár, Megyei értéktár és Magyar Értéktár létrehozásáról.

Nemzeti értékeink azonosítása, rendszerezése és besorolása a következő, szakterületenkénti kategóriák szerint történik:

- agrár- és élelmiszergazdaság
- egészség és életmód
- épített környezet
- ipari és műszaki megoldások
- kulturális örökség

[Ide írhat]

- sport
- természeti környezet

### Pályaorientációs pályázat

A vetélkedő létrehozását támogatta a „Pályaorientáció, valamint a matematikai, természettudományos, informatikai, műszaki szakok népszerűsítése a felsőoktatásban” pályázat. A Felhívás kódszáma: EFOP-3.4.4-16. *A pályázatban kedvezményezett és fejlesztendő járások:*

- Vas megye: Celldömölki- és Vasvári járás.
- Zala megye: Lenti-, Letenyei- és Zalaszentgróti járás.
- Veszprém megye: – Devecseri-, Sümegi- és Pápai járás.
- Győr-Moson-Sopron megye: Téti járás.
- Somogy megye: Barcsi-, Csurgói-, Fonyódi-, Kaposvári-, Marcali-, Nagyatádi- és Tabi járás.

Technikai feltételek - mobil eszközök, alkalmazások

### Az okostelefon felépítése

Az okostelefonok két legfontosabb jellemzője a *processzor* és a *belső memória* (RAM), az alkalmazások futtatásáért felel. A processzorok teljesítményét a processzor sebessége és a magok száma határozza meg.

Az *érintőképernyő* egy olyan interaktív vizuális megjelenítő és egyben adatbeviteli felület, amelyet megérintve meghatározza az érintés koordinátáit és ennek alapján vezérelhető az érintőképernyővel ellátott eszköz. A legtöbb modern táblagépben és okostelefonban kapacitív elven működő érintőképernyőt használnak, amely alkalmas a többszörös érintés (multitouch) érzékelésére. A megoldás nem nyomásérzékelésre épül, hanem az érintésre, így nem reagál bármilyen behatásra. Ha nem az ujjunkat használjuk az érintésre, speciális eszközzel tudjuk csak működtetni. Fontos jellemző a kijelző mérete, felbontása és a betekintési szög. A felbontás meghatározza a képernyőn látható kép nagyságát és élességét. Az okostelefonos kijelzők felbontása rohamosan növekszik, a középkategóriás eszközökre a 720x1280, illetve az 1080x1920 pixeles kijelző jellemző. A VR szemüvegeknél fontos a nagyobb felbontás.

A *kamera*, az okostelefonokat általában két kamerával – előlapi és hátlapi – látják el. Jellemzők a kamera felbontása (képpontban ill. megapixelben adják meg); a szenzorméret; a pixelméret; a rekeszárték a szenzorra jutó fényt jelenti. A rekeszárték – a kisebb F utáni szám jelent több szenzorra jutó fényt, a szenzorméreteket – minél nagyobb, annál jobb. Fontos az autofókusz és a képstabilizátor. A fénykép és videokészítést beépített szoftverek támogatják.

A *mikrofon*, egy telefon legfontosabb érzékelője természetesen a mikrofon, a telefonálás, a hang- és videofelvételek nélkülözhetetlen eszköze. Az általa szolgáltatott adatok segítségével meghatározhatjuk a hangforrások hangintenzitás szintjét, frekvenciáját, vagy valamilyen zajjal járó folyamatnál a két hangjelenség között eltelt időt. Ezáltal két zaj közti pontos időmérésre is alkalmas egy hangfelvétel.

### Szenzorok

Egy okostelefonba számos szenzor, érzékelő kerül beépítésre. Ezek a szenzorok a telefon megfelelő működését szolgálják, vagy felhasználói alkalmazások veszik igénybe külön-külön.

Néhány fontosabb szenzor:

*Mozgásérzékelő (vagy gyorszenzor):* Ez az érzékelő képes a billentés (angolul snap) és a rázás mozdulat(sor) felismerésére. A billentés nem más, mint a készülék hirtelen megdöntése egyik irányba, majd visszaállítása az eredeti pozícióba. A rázás ugyanezen művelet többszöri, egymás

utáni elvégzését jelenti. Az alkalmazások elkészítése során a programozók ezen eseményekhez (pontosabban azok állapotaihoz) különböző funkciókat tudnak rendelni.

A *gyors szenzor* arra is képes, hogy a telefon három dimenzióban való – középponthoz képest történő – elforgatásának mértékét mérje, és azt szögekben kifejezze a koordináta-rendszer 3 tengelyére vonatkozóan.

*Gyorsulás-érzékelő*: a telefon helyzetéhez képest a relatív sebességváltozásokat méri, mégpedig úgy, hogy a mért adatokat a koordináta-rendszer 3 tengelyére vonatkozó komponensekre bontja fel. Mozgások megfigyelésére számos olyan applikáció érhető el, amely éppen a gyorsulás-érzékelő alapján akár grafikusán is ábrázolja a mozgás paramétereit. A telefon döntöttségének mértékét határozhatjuk meg a gravitációs gyorsulás irányához képest. Ezt használja az okostelefon, amikor elforgatja a képernyőnézetet a telefon forgatása esetén.

*Integrált GPS vevő*: lehetővé teszi a pozíciónk meghatározását a globális helymeghatározó rendszer használatával.

*Mágnes-szenzor*: háromtengelyes Hall-szenzoros magnetométer. Az érzékelő segítségével telefonunk orientációját kaphatjuk meg a Föld mágneses tengelyének irányához képest. Az érzékelő a mágneses tér erejét és annak változásait vizsgálja, vagyis egy elektronikus iránytűként fogható fel, amit az erre kifejlesztett iránytű-applikációkkal ki is lehet aknázni.

*Közeliség-érzékelő*: egy infravörös LED, illetve egy hozzá tartozó szenzor. Ezek általában a telefon képernyője felett helyezkednek el és arra hívatottak, hogy amikor telefonálaskor a fülünkhöz emeljük a készüléket, a fejünkről visszaverődő fényt a szenzor érzékeli, és ekkor kikapcsolja a képernyőt, így az nem fogyaszt áramot a beszélgetés alatt. Hasonlóképpen érzékeli a felhasználó kézmozdulatait is (Air Gesture).

*Fényérzékelő*: a környezetből érkező fényerősség mérésére alkalmas. Tipikus használata az, hogy a telefon kijelzőjének fényereje aszerint változik, hogy a környezet mennyire világos. Ha sötétben használjuk a telefont, akkor felesleges nagy fényerőt használni, ami mellett, hogy vakítja a felhasználót, az energiát is pocsékolja. Ez a beépített funkció alkalmas arra is, hogy egy-egy természetes élőhely vagy lakókörnyezet paramétereit megvizsgáljuk a megvilágítás szempontjából.

*Nyomás-érzékelő*: a légköri nyomás mérésére képes érzékelő. A mért adatokból következtetni lehet arra, hogy a készülék milyen tengerszint feletti magasságban van.

## **Okostelefon alkalmazások**

Mindegyik fejlett mobil operációs rendszerre jellemző, hogy rengeteg alkalmazás (applikáció) áll a felhasználók rendelkezésére, a legkülönbözőbb kategóriákban pl. hírek, multimédia, oktatás, kommunikáció, játék stb. Az applikációk egy része ingyenesen telepíthető, míg másokért fizetnünk kell, közöttük egyszerűen kereshetünk egy, a telefonra előre telepített alkalmazás segítségével.

Az elmúlt 3 év oktatási tapasztalatai alapján összegyűjtöttem azokat a területeket, ahol érdemes lehet kihasználni a mobil eszközökben rejlő lehetőségeket. A lista természetesen nem teljes, nem is lehet az, hiszen naponta jelennek meg olyan applikációk, amelyek új funkciókat, új felhasználási lehetőségeket kínálnak fel.

## **Mobiltelefonos terepi adatgyűjtés**

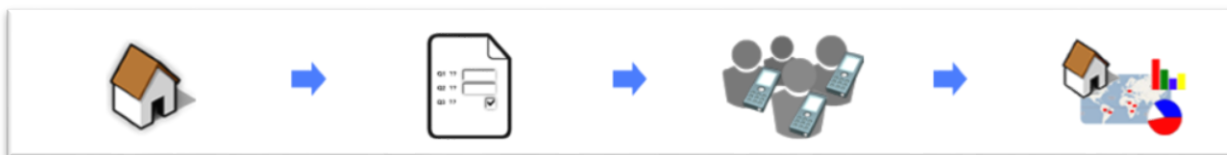
A terepi mérések, terepbejárások során szükség lehet a helyszín koordinátáinak pontos meghatározására, az idő pontos mérésére, fénykép, rövidfilm, hangjegyzet készítésére. Egy iránytűre, vízszint, vagy dőlésszög meghatározásra, távolság, sebesség stb. mérésre. Az okostelefon képes ellátni ezeket a feladatokat, mindegyikhez találunk egyszerűen használható, könnyen letölthető ingyenes alkalmazásokat.

A mérések dokumentáláshoz, a jegyzőkönyvek elkészítéséhez célszerű mobiltelefont használni, a mérési adatokat és média fájlokat elmenteni, majd a számítógépre feltölteni és feldolgozni. Mára a memóriakártyák tárolókapacitása ezekhez a feladatokhoz szükséges tárhelyet

képesek biztosítani, ezentúl olcsón beszerezhetők, használatuk egyszerű. Másik lehetőség a “felhő” használata, ha az Internet szolgáltatás elérhető. Mindkét esetben az összetartozó adatok, némi munka árán egy adatbázisba rendezhetők.

Több mobilról egy adatbázisba gyűjteni az adatokat így nehézkes, de egy erre a célra írt applikáció segítségével ez is megoldható. Ilyen pl. *Epicollect5* amely szabadon kialakítható adatgyűjtési projektekhez biztosít mobilalkalmazást. Az alkalmazáscsomag képes kielégíteni a terepi adatgyűjtés egyedi igényeit és ingyenesen használható. További jellemző, hogy több mobiltelefonról, több földrajzi területről, egymástól függetlenül képes összegyűjteni a szükséges adatokat és azokat egy, az interneten elérhető közös adatbázisban megjeleníteni.

Az alkalmazáscsomag web alkalmazás része online módon lehetővé teszi egy-egy adatgyűjtési feladathoz szükséges kérdéseket tartalmazó elektronikus űrlap kialakítását. Az elektronikus űrlap a mobiltelefonra telepített alkalmazással letölthető és a terepen az adatgyűjtési feladatok elvégezhetők anélkül, hogy az internetre csatlakozna az eszköz. Szélessávú internet kapcsolat esetén az adatok egy „gomb” lenyomásával szinkronizálhatók, feltölthetők az adatbázisba. Az adatbázisból megfelelő szintű hozzáférés birtokában az összegyűjtött adatok letölthetők, Excel vagy egyéb táblázatkezelő alkalmazással feldolgozhatók.



1. ábra: Az adatgyűjtés folyamata

1.lépés

2. lépés

3. lépés

4.lépés

1. lépés: egy projekt létrehozása az applikáció web-oldalán.

2. lépés: az oldal használatával online módon egy elektronikus űrlap megtervezése és kialakítása a mérésekhez.

3. lépés: az applikáció letöltése mobiltelefonra. A 2. lépésben elkészült projekt elektronikus űrlapjának letöltése az applikáció segítségével. Terepi adatgyűjtés – elektronikus űrlap kitöltése – a mobiltelefonokkal. Az adatok automatikus feltöltése a projekt webes adatbázisába.

4. lépés: Az összegyűjtött adatok megtekintése, letöltése, feldolgozása a projekt weboldalon.

### A Természet Kalendárium projekt

A Természet Kalendárium projekt a 21. század modern eszközeit, az okostelefont, a tabletet, a világhálót kihasználva elektronikus adatgyűjtést, adatbázis építés lehetőségét kínálja fel. A fiatalok mobiltelefonok, a digitális média és a közösségi oldalak iránti érdeklődését próbálja kihasználni környezetük, a körülöttük lévő természet megismertetésére.

*A projekt a természet megfigyelésére, az egyén aktív részvételére ösztönöz, a felfedezés örömeivel segíti elő a megismerést, a játékos alkotó rögzítéssel az adatgyűjtést. Kapcsolatot kíván teremteni a mobiltelefonok, a számítógépes játékok világában élő tizenévesek és a természet között.*

A 2012-ben megjelent Nemzeti alaptantervben megfogalmazott célok között hangsúlyosan szerepel, mindenki számára követendő feladat a diákok tanórai és tanórán kívüli tevékenykedtetése. A cselekvő részvétel, a kísérlet, a megfigyelés módszereinek középpontba állítása; az informatika alkalmazása; a szociális kompetenciák sokirányú fejlesztése; a tanulói aktív részvétel, az öntevékenység és a kreativitás biztosítása, továbbá a médiumok alkotó használata.

A projekt a fentiek figyelembevételével készült, célja, hogy:

- közelítsünk a 21. század követelményeihez, az európai uniós törekvésekhez,
- hasonlóan fontos cél értékeink, hagyományaink megismerése, megismertetése,
- a természeti környezet, a helyi környezeti értékek megismerése, fenntarthatóságra nevelés, környezettudatos életvitel kialakítása,
- tevékenykedtető módszerek alkalmazása,

- 21. századi készségek – kreativitás és innováció, kritikus gondolkodás, problémamegoldás és döntéshozás, kommunikáció, együttműködés, információs műveltség – kialakítása,
- tudományos igényű adatbázis létrehozása.

Az okostelefonokat a tizenéves korosztályban szinte mindenki használja, az egyik legfontosabb eszköz a kapcsolattartásban, játékban, időtöltésben. Ugyanakkor egy ilyen telefon alkalmas tudományos igényű adatgyűjtésre, a beépített szenzorok egy komoly fizikai laboratórium felszereltségét közelítik. A filmek, képek, hanganyagok, adatok tárolása olcsó, az információk megosztása, az együttműködés másokkal egyszerű, szinte gyerekjáték. Ezt a lehetőséget szeretném kihasználni a Természet Kalendáriumunk projektben. (Németh L. és mtsai, 2016)

### Szelfi projekt - Szőlő Elektronikus Figyelő (SZELFI), 2016-2017.

A Szőlő Elektronikus Figyelő (SZELFI) létrehozásához az ötletet a „Szőlő Jövésének Könyve” adta. A könyv időjárási és éghajlati jellemzőknek, valamint a szőlő fenológiai állapotának összefüggésére vonatkozó feljegyzéseket tartalmaz. Ebbe a könyvbe rajzolják be 1740 óta – április 24-én – a Kőszeg környéki dűlők szőlő hajtásait, melyeket hajnalban vágnak le a gazdák a tőkéről. A képeken kívül több szőlővel kapcsolatos adat is megtalálható a feljegyzésekben. Ezt a hagyományt őrzik és ápolják Kőszegen minden évben Szent György napján.

A SZELFI hasonló, földrajzi koordináta-adatokkal, időponttal, időjárási adatokkal, a szőlőterület adataival, a szőlő fenológiai állapotát rögzítő, megfigyelésekkel kiegészített fotók jelennek meg a világhálón egy elektronikus adatbázisban. A Szelfi projekt adatgyűjtéséhez használt űrlapot látjuk a 3. ábrán.

Az eredeti elképzelés szerint adatfelvétel a családon belül, vagy az ismeretségi körben élő általános iskolás, középiskolás gyerekek részvételével történik, a szőlősgazda támogatásával. Cél, a gyerekek bevonása a munkába, a természet megismerése, a nemzedékek közti szakadék csökkentése, tudás átadása, egymás segítése, együttműködés.



2. ábra. „Szőlő Jövésének Könyve”









3. ábra. Szelfi projekt elektronikus űrlapok



[Ide írhat]

Ez az idősebb nemzedéknél így történt, a fiatalabb gazdák saját telefont használtak a bejegyzéshez. Az adatbázisba történt bejegyzések a 4. ábrán láthatók.

Az adatbázis elérhetősége: <http://koszegibor.hu/szelfi/>

Time Created	Fénykép	Főzőszülő fajta	GPS	2. fénykép	Bekezdés azonosító
21 Apr 2016 07:51:57		Kékfrankos	47.38848960962834, 16.56750074589305 <a href="#">Show Details</a>		Kampits
21 Apr 2016 07:53:15		Blauburger	47.38834338732752, 16.5672014281308 <a href="#">Show Details</a>		Kampits
28 Apr 2016 09:55:52		Kékfrankos	47.37023084894509, 16.52996624821474 <a href="#">Show Details</a>		Kampits
28 Apr 2016 10:04:20		Blauburger	47.36951717179955, 16.52253158392061 <a href="#">Show Details</a>		Kampits
29 Apr 2016 15:40:56		Kékfrankos	47.36947714821191, 16.52585106903364 <a href="#">Show Details</a>		Kampits
11 May 2016 13:19:33		Blauburger	47.3694197740847, 16.52251909488488 <a href="#">Show Details</a>		Kampits

4. ábra Bejegyzések az adatbázisban, táblázat nézet

### Mobiltelefonnal támogatott vetélkedők (tkkincs projekt)

„Melyiket válasszam?” környezetvédelmi vetélkedő, 2016. Kétfordulós környezetvédelmi vetélkedőt szerveztünk általános- és középiskolás csapatok részére. Az első forduló célja bemutatni azt, hogy a nagyszülők, az idősebb nemzedék emlékezetében hogyan él a természeti környezet. Ők mit tartanak fontosnak, megőrzendőnek szűkebb környezetükben. Ennek felmérése során egy mobilalkalmazás és az erre a célra kifejlesztett a tkkincs projekt segítségével válaszoltak néhány kérdésre, fénykép, hang, videofelvételt készítettek, majd az adatokat feltöltötték az adatgyűjtő szerverre. Az 5. ábrán a versenyfelhívás látható.

**VERSENYFELHÍVÁS!**  
Végre egy Neked szóló feladat!

**Elő a mobilokkal!**

Ha tudod használni a mobilodat

Ha kreatív vagy

Ha nyitott szemmel jársz a világban

Ha szereted a természetet

Ha tudsz csapatban dolgozni

**JELENTKEZZ!**

5. ábra Versenyfelhívás.

Néhány fontosnak tartott érték:

- Természeti környezet: kőszegi Alsórét, Őrség, 100 éves fa, Gayer park, Arborétum.

[Ide írhat]

- *Épített környezet:* Kálvária, Nagyszálló, Vasi Múzeumfalú, sárvári Nádasdy vár, Koronaőrző Bunker.
- *Kultúrtörténeti értékek:* Borbarát Hölgyek, néptánc.
- *Egyéb:* 11 órai harangszó Kőszegen, virágárusítás becsületekasszával, konyhakert fenntartása, állatok szabad legeltetése, szombathelyi villamos.

További feladat volt egy maximum 3 perces film elkészítése mobiltelefonnal, az adatgyűjtésben szereplő témakörökben „*Kincséknél kell őrizni*” címmel. A film bemutatójára az Ökomajális záró rendezvényén került sor.

A *Környezetpedagógiai műhely* hallgatóival közösen 2017-ben hasonló vetélkedőt szerveztünk, „*Vas megye környezeti adottságai - környezeti állapota*” címmel. Terepi mérési jegyzőkönyvek, lakóhely környezeti értékeinek bemutatása, terepgyakorlati jegyzőkönyvek készültek a mobiltelefonos adatgyűjtés segítségével.

„Itt vagyok otthon” - vetélkedő

2018. tavaszán a Pályaorientációs pályázat támogatásával a Nyugat-dunántúli régió fejlesztendő járásaiban, szerveztük meg a mobiltelefonokra alapozó vetélkedőt. Az elképzelés szerint, a bejegyzések segítségével felderített értékek egy előzetes szűrés után az iskolai, esetleg települési, tájegységi virtuális értéktárba kerülhetnek (hasonlóan, mint a magyar nemzeti értékek). A vetélkedő ismertetése és az adatgyűjtés a digitális témahét (2018. április 9-13) és a fenntarthatósági témahét (2018. április 23-27.) projektjeihez kapcsolódott.

**A ELTE Környezettudományi Centrum és az ELTE Savaria Kémiai Tanszék  
az EFOP-3.4.4-16 pályázat támogatásával**  
**„Itt vagyok otthon”- Iskolai, települési értéktár bővítése projekt munkával**  
**címmel környezetvédelmi vetélkedőt hirdet oktatási intézmények 5-11 évfolyamos diákjai részére**  
2-4 fős csapatok jelentkezését várjuk. (egy iskolából több csapat is jelentkezhet)

**Első forduló:** 2018. április. 23-tól – május 18-ig online adatgyűjtés.

**Regisztráció:** 2018. április 22. - május 8. Online regisztráció egy mobil alkalmazás segítségével, másik lehetőség a csapatról készített PowerPoint bemutató beküldése a [tkkincs18@gmail.com](mailto:tkkincs18@gmail.com) címre.

Az első fordulóban egy mobiltelefonos adatgyűjtésre hívjuk a versenyzőket. Az adatgyűjtés és az adatfelvétel alapján készült kisfilm egy-egy olyan környezeti, természeti értéket, szokást, hagyományt mutat be, amit a lakókörnyezetben megőrizni kívánnak a diákok, a diákok szülei és nagyszülei.

**Első feladat:** Dolgozzatok együtt, egy mobilalkalmazás segítségével gyűjtsetek adatokat, fényképeket, hanganyagot, GPS koordinátákat a fontosnak tartott természeti, környezeti, kulturális stb. értékekről! A felméréshez használt applikáció letölthető a Play Áruházból, az adatlap egyszerűen kitölthető, majd egy gombnyomással feltölthető az adatgyűjtő szerverre. *Másik lehetőség* mobillal készített fotó, hangfelvétel, videó felhasználásával egy PowerPoint bemutató készítése. *További információk a rendszer működéséről és a regisztrációról a <https://savariakemia.elte.hu/> oldalon.*

**Második feladat:** Az adatfelvételen szereplő anyag alapján *mobiltelefonnal* készítsetek egy max. 3 perces filmet „*Kincséknél kell őrizni*” címmel. Vágjátok meg, ha szükséges tegyetek alá hangot, esetleg zenét. A stáblista ne maradjon le! *Másik lehetőség*, az adatfelvétel alapján a *film helyett egy PowerPoint bemutató* anyag készítése.

**Második forduló:** ELTE Savaria Egyetemi Központ 2018. június 8. 10 óra.

**Első feladat:** Az elkészített max. 3 perces film vagy PowerPoint anyag bemutatása.

**Második feladat:** Egy interaktív vetélkedő, amely kapcsolódik az ökológiai lábnyom témaköréhez.

Környezetvédelmi TOTO kitöltése.

**A verseny eredményét,** sorrendjét a két forduló együttes pontszáma határozza meg. Az értékelésnél kiemelt szempont a tanulói aktivitás, a minőség, a kreativitás, valamint a témafelvetés.

A legjobb eredményt elért diákok részt vehetnek az Alföld Kutatásért Alapítvány által szervezett Hortobágyi Természetvédelmi Kutatótáborban.

6. ábra: Vetélkedő meghirdetése

Döntő a bejegyzések bemutatásával és az elkészített film vetítéssel 2018. június 8. *Szombathelyen* volt.

## Szervezési feladatok

Röviden ismertetem a verseny szervezése és lebonyolítása során elvégzett feladatokat.

- január

A vetélkedő megtervezése, egyeztetés a Környezettudományi Centrummal. Online regisztráció megtervezése. Koordináló tanárok keresése. A vetélkedő tervezet ismertetése a Sárvári Tankerületi Központ vezetőivel, ill. a Celldömölki Városi Általános Iskolában a járás iskoláiból érkezett koordináló tanárokkal.

Online regisztrációhoz használható *tkreg* elnevezésű elektronikus űrlap elkészítése. A regisztrációhoz használt Epicollect5 alkalmazás és a *tkreg* elektronikus űrlap tesztelése. A *tkreg* elektronikus űrlaphoz használati útmutató készítése. Alternatív online regisztrációs lehetőség létrehozása (gmail fiók, minta PowerPoint bemutató készítése a regisztrációhoz).

- február

Egyeztetés a Tankerületi Központok (Pápa, Szombathely, Zalaegerszeg) vezetőivel. Koordináló tanárok megkeresése. A vetélkedő megismertetése a koordináló tanárokkal.

- március

Egyeztetés a versenyfelhívásról és a versenykiírásról a Környezettudományi Centrummal. Versenyfelhívás és a versenykiírás elkészítése, elküldése a Tankerületi Központoknak és a koordináló tanároknak. Feltöltés a Savaria Kémiai Tanszék weboldalára. A vetélkedő regisztrációjához készült elektronikus űrlapok bemutatása. A használati útmutató ismertetése.

- április

Adatgyűjtéshez használt *tkkincs* elektronikus űrlap megtervezése, elkészítése. A *tkkincs* elektronikus űrlap tesztelése. Az elektronikus űrlap végleges formájának kialakítása az űrlaphoz használati útmutató készítése, feltöltése a Savaria Kémiai Tanszék weboldalára.

Alternatív online adatgyűjtési lehetőség létrehozása (gmail fiók, minta PowerPoint bemutató készítése az adatgyűjtéshez). Az adatgyűjtés és a vetélkedő során használt QR-kódok készítése a regisztrációs adatok alapján. A QR-kódok kiküldése a csapatoknak.

- május

Az adatgyűjtés során beérkező adatok értékelése. Vetélkedő döntőjének megszervezése. A regisztrált csapatok kiértékelése a további feladatokról. Egyeztetés a koordináló tanárokkal, mentorokkal és a vetélkedőre készült filmek, bemutatók értékelése. Csapatok kiértékelése. A döntő feladatainak megtervezése, környezetvédelmi totó, interaktív vetélkedő feladatainak megtervezése, kialakítása. Emléklapok, oklevelek tervezése, elkészítése.

- június

Környezetvédelmi totó elkészítése a Google Űrlapok segítségével. A résztvevő csapatok utazásához kapcsolódó adminisztráció bonyolítása. Interaktív vetélkedő feladatainak feltöltése és a csapatok regisztrációja Plickers alkalmazás weboldalára <https://www.plickers.com/library>. Csapatfeladathoz a *2fordulo* elektronikus űrlap elkészítése. A döntő elektronikus forgatókönyvének elkészítése. Vetélkedő döntőjének lebonyolítása: film és bemutató vetítések, totó-, interaktív vetélkedő- és csapatfeladat online értékelése. Eredményhirdetés.

A vetélkedőre jelentkezés okostelefonnal történt. A *tkreg* elektronikus űrlap a „kitöltésével” 7.ábra.

Jelentkezés lépései:

- az Epicollect5 alkalmazás letöltése a Play Áruházból (Android telefon)
- az alkalmazás futtatásával a regisztrációhoz használt *tkreg* elektronikus űrlap letöltése, az űrlap kitöltése, majd (egy gomb lenyomásával) feltöltése az adatgyűjtő szerverre.
- a regisztráció beküldése után a megadott email címre a csapat kap egy QR kódot. A további adatgyűjtés során ezt a QR kódot olvassa be és használja azonosításra.

# Megfigyelő kódja (5 szám)
<input type="checkbox"/> Csapat név
<input type="checkbox"/> Csapattagok
<input type="checkbox"/> Email cím
<input type="checkbox"/> Település
<input type="checkbox"/> Mentor
<input type="checkbox"/> Iskola neve
<input type="checkbox"/> Iskola fényképe
<input type="checkbox"/> Iskola GPS
<input type="checkbox"/> hangfelvétel (max. 5 perc, kihagyható)
<input type="checkbox"/> video (max. 20 s, kihagyható)
<input type="checkbox"/> Fénykép készítés (kihagyható)

7. ábra: tkreg elektronikus űrlap

A mobiltelefonos adatgyűjtés moduljai (a tkkincs2018 elektronikus űrlap „kitöltésével”)

- Természeti környezet modul. Mobillal a természetben – élő- és élettelen természeti értékek a lakóhelyen (agrár- és élelmiszergazdaságban).
- Épített környezet modul. Mobillal a településen - épített környezet, ipari és műszaki megoldások.
- Helyidentitás modul. Interjú készítés: kulturális örökség, hagyományok népszokások.

Az adatgyűjtést a csapatok mentor tanáraiból összeállított zsűri értékelte. A projekt központi adatbázisába érkező bejegyzések alapján állította fel a sorrendet. A legjobb 12 csapat szerepelhetett az alább leírt döntőn.

1.feladat: a csapatok bemutatkozása, a film és a gyűjtött anyag ismertetése

Cellilányok - filmek bemutatók\Bemutató 1-1.pptx

Természetjárók - filmek bemutatók\SZERGÉNY.mp4

CsakCsajok - filmek bemutatók\Vönöck.ppsx

A Láp Királyai - filmek bemutatók\VILMA-HÁZ\_2.pptx

HajráMagasi - filmek bemutatók\Kemenesmagasi.ppsx

Ocean's 11 - filmek bemutatók\ocean's11.mp4

Csatakancák - Horsies Forever filmek bemutatók\Project\_05-12\_HD.mp4

Gördülő Kövek (Rolling Stones) - filmek bemutatók\Gördülő Kövek (Rolling Stones).mp4

CBG-Ság - filmek bemutatók\Ság-hegy .mxp

GaFeTa - filmek bemutatók\Kíncsként kell őrizni!.MP4

2.feladat: környezetvédelmi TOTO. Elérhető a QR-kód segítségével.



3. feladat: interaktív vetélkedő, a csapatok előzetes munkái alapján készült kérdések. Válaszok gyűjtése a Plickers alkalmazás segítségével.

4. feladat – megoldás beküldése mobilalkalmazás segítségével. Egy borítékban a csapat munkájához kapcsolódó kép található (feldarabolva). Feladat: állítsátok össze a képet egy papírlapon írástok alá és fényképezzétek le. Ezután küldjétek el a fotót a mobilalkalmazással.

A döntőről 2 csapat osztály kirándulás miatt hiányzott.

A vetélkedő végeredményét mutatja a 2. táblázat.

2. táblázat: Eredmények

Csapatnév általános iskola	Pontszám				Összes pont	Helyezés
	1.	2.	3.	4.		
<b>Cellilányok</b>	<b>38</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>64</b>	<b>1</b>
Természetjárók	28	7	9	8	52	4
CsakCsajok	31	6	8	5	50	5
A Láp Királyai	35	7	10	8	60	2
HajráMagasi	28	8	6	11	53	3

Csapatnév középiskola	Pontszám				Összes pont	Helyezés
	1.	2.	3.	4.		
Ocean's 11	25	14	10	8	57	3
Csatakancák - Horses Forever	34	13	7	10	64	2
Gördülő Kövek (Rolling Stones)	40				40	
CBG-Ság	36	10	8	10	64	2
<b>GaFeTa</b>	<b>36</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>68</b>	<b>1</b>

A győztes csapat filmje elérhető a QR-kód segítségével:



## Tapasztalatok

A Horizon jelentésben említett megoldható kihívások közé tartozik az új technológiák integrálása az oktatók képzésébe, illetve az alacsony digitális kompetenciaszint javítása az iskolákban.

Ezek a problémák megjelentek a projekt során is, hiányzik a vállalkozó kedv és a tanárok ismeretei is hiányosak a digitális eszközök használatához. A vetélkedő szervezése során megkeresett tanárokkal készített interjú alapján az a tapasztalat, hogy a tanárok nagy többsége 40 év felett nem vállalja a mobiltelefonos adatgyűjtést, még az adatgyűjtés koordinálását sem. Rendelkeznek okostelefonnal, használják a közösségi oldalak pl. Facebook látogatására, de a további alkalmazásokban bizonytalanok, a mobil eszközöket még mentor segítségével sem használnák az oktatásban. *Csak olyan csapat regisztrált, ahol a mentort ismertem, vagy a szervezés során többször bemutattam az adatgyűjtést.*

Hasonló a helyzet a diákok esetén is, ami meglepő, mert a tizenéves korosztályban szinte mindenki használja a mobiltelefonokat, sőt az egyik legfontosabb eszköz a kapcsolattartásban, játékban, időtöltésben. A tapasztalat azt mutatja, ha túllépnek a megszokott játékokon, közösségi alkalmazásokon, a tanárokhöz hasonlóan bizonytalanok lesznek.

A projekt során a diákok élvezték az együttes munkát (a nagyszülőkkel, tanárokkal, egymással), a projektmunka teljes folyamatát a témaválasztástól a bemutatásig, a munkák értékeléséig.

## Irodalom

- Csermely P., Fodor I., E. Joly., Lámfalussy S. (2009): *Szárny és teher. Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korrupció megfékezésére*. Bölcssek Tanácsa Alapítvány 2009.
- Hunya M. (2015): *Az európai közoktatás horizontja*. <https://www.ofi.hu/publikacio/az-europai-kozoktatasi-horizontja> [2018. 10. 5.]
- Kovátsné Németh M., P. Somogyi A. (2010): *A környezettudatos nevelés és a kulcskompetenciák*. Selye János Egyetem, Komárno, p170-186.
- Kováts-Németh M (2011): A fenntarthatóságra nevelés szükségessége. *Magyar Tudomány* 2011
- Németh L., Kovátsné Németh M., Béres Cs. (2016): *A Természet Kalendáriumja projekt*. Báthory-Brassai Konferencia, Óbudai Egyetem. 7.BBK.2016. Tanulmányok, 2. kötet: pp 99-110.
- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelethe a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
- 1536/2016. (X. 13.) Korm. határozattal elfogadott: Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája (DOS)
- 1785/2016. (XII. 16.) Korm. határozat a „Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016” elfogadásáról.
- 18/2013. (III. 28.) OGY határozat a Nemzeti Fenntartható Fejlődés Keretstratégiáról. Nemzeti Fenntartható Fejlődési Keretstratégia 2012-2024
- 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról
- NMC Horizon Report Europe: 2014 Schools Edition. Európai Horizon jelentés – Iskolai kiadás 2014.
2012. évi XXX. Törvény, a magyar nemzeti értékekről és a hungarikumokról. 114/2013. (IV. 16.) „Pályaorientáció, valamint a matematikai, természettudományos, informatikai, műszaki szakok népszerűsítése a felsőoktatásban” pályázat. A Felhívás kódszáma: EFOP-3.4.4-16.

**Németh László**

**nemeth.laszlo@sek.elte.hu**

**ELTE BDPK Kémia Tanszék, Szombathely**

## LANGERNÉ BUCHWALD JUDIT

### ALTERNATÍV ISKOLÁK – ISKOLA ALTERNATÍVÁK NAPJAINKBAN

*A magyar közoktatás 90-es évekbeli erőteljes pluralizálódása óta eltelt időszakban az oktatás és ezen belül az alternatív oktatás törvényi szabályozása számos változáson ment keresztül, amely jelentős hatással volt az alternativitásra. A kezdeti lelkesedést követően az alternatív iskolák száma és az alternatív programok változatossága jelentősen csökkent. Ezzel párhuzamosan új alternatív oktatási formák is megjelentek, mint a nemzetközi iskolák vagy a gyerekek alternatív oktatását a tanuló nem alternatív iskolai magántanulói státuszának fenntartása mellett vállaló magán- és otthontanuló közösségek és csoportok. Jelen tanulmány keretében kísérletet teszünk a magyarországi köznevelésben működő alternatív iskolák és oktatási formák kategorizálására a működés, a fenntartó, a feladatvállalás és a szülőket terhelő költségek mértéke mentén.*

**Kulcsszavak:** közoktatás, alternatív pedagógiák, alternatív iskolák

#### Bevezetés

A magyar közoktatás 90-es évekbeli erőteljes pluralizálódásának köszönhetően megjelentek hazánkban az alternatív iskolák. Ez egyfelől pedagógiai értelemben vett alternativitást jelentett: számos iskola valamely klasszikus reformpedagógiai koncepciójának adaptációját választotta iskolája pedagógiai programjának, vagy saját programú alternatív iskolaként működött. Másfelől fenntartói alternativitásról is beszélhetünk, mivel az állam mellett ettől az időszaktól kezdődően magánszemély, egyesület vagy alapítvány is lehet fenntartója közoktatási intézménynek.

Az azóta eltelt időszakban az oktatás és ezen belül az alternatív oktatás törvényi szabályozása számos változáson ment keresztül, amely jelentős hatással volt az alternativitásra mind kvalitatív, mind kvantitatív tekintetben. Az alternativitás csúcspontjának a 90-es évek közepe tekinthető, amikor is az alternatív iskolák a legnagyobb számban képviseltették magukat a magyar közoktatásban. Többek között az egyik legelterjedtebb alternatív programmal, az Értékközvetítő és képességfejlesztő programmal működő iskolák száma is ebben az időszakban volt a legmagasabb, 1995-ben összesen 104 iskola alkalmazta az ÉKP-t. (Kiss, 2002) A kezdeti lelkesedést követően azonban napjainkra erőteljesen negatív tendencia mutatkozott az alternatív iskolák számát tekintve, mely a 2000-es évektől kezdődően folyamatosan csökkent. Míg 2011-ben az Oktatási Hivatal által nyilvántartott kerettantervek száma 69 volt<sup>26</sup>, az EMMI által jóváhagyott alternatív kerettantervek száma jelenleg 18<sup>27</sup>. Emellett az iskolákban alkalmazott alternatív pedagógiák változatossága is fokozatosan szűkült. Míg a 90-es években a legismertebb reformpedagógiai koncepciók, mint a Montessori-pedagógiai és a Waldorf-pedagógia mellett megtalálható volt számos, kevésbé ismert és elterjedt klasszikus reformpedagógiai koncepció is, mint pl. a Freinet-pedagógia, a Jena-terv és a Dalton-terv, addig napjainkra már csak Waldorf-pedagógiát és Montessori-pedagógiát alkalmazó iskolák színesítik a köznevelést hazánkban.

Ezzel párhuzamosan azonban pozitív változások is történtek az alternativitásra vonatkozásában. Egyrészt az egyes alternatív iskolák funkciója és szerepvállalása mára letisztult, és az alternatív iskolák önmeghatározásuk alapján döntenek, hogy a tehetséggondozást vagy a hátránykompenzálást, a köznevelés perifériájára szorult, de tanulni vágyó gyerekek és fiatalok

<sup>26</sup> Az Oktatási Hivatal által nyilvántartott kerettantervek. Forrás:

[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktat/kerettanterv/nyilvantartott\\_kerettantervek\\_OH.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/kerettanterv/nyilvantartott_kerettantervek_OH.pdf) Utolsó megtekintés: 2018. 05. 02.

<sup>27</sup> Az Emberi Erőforrások Minisztériuma által jóváhagyott kerettantervek. Forrás:

[http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/kerettantervek\\_1.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/kerettantervek_1.pdf) Utolsó megtekintés: 2019. 03. 05.



oktatását vagy az elitoktatást vállalják fel. Másrészt megjelentek új alternatív oktatási formák is, mint a külföldi vagy a nemzetközi iskolák, valamint a gyerekek alternatív oktatását a tanuló nem alternatív iskolai magántanulói státuszának fenntartása mellett vállaló magán- és otthontanuló közösségek és csoportok.

Az alternativitás és pluralizmus magyar közoktatásban tapasztalható változásai arra ösztönöztek minket, hogy feltárjuk és azonosítsuk napjaink iskoláztatási alternatíváit és képet kapjunk hazánk közoktatásáról és közneveléséről tekintettel az alternativitásra és a pluralizmusra. Ennek megvalósítása érdekében az alternatív programok, iskolák és iskoláztatási formák azonosítása érdekében vizsgáltuk a köznevelést szabályozó, az alternatív oktatást érintő törvényeket és rendeleteket, valamint a hivatalosan nyilvántartott alternatív kerettanterveket és az alternatív iskolák pedagógiai programjait. Emellett kísérletet tettünk a magyarországi köznevelésben működő alternatív oktatási formák kategorizálására működés (köznevelési feladat ellátás vállalása), a fenntartó (állam/egyház/alapítvány), a feladatvállalás (tehetséggondozás/hátránykompenzálás) és a szülőket terhelő költségek (szülői hozzájárulás mértéke) mentén.

### **Alternatív iskolák és iskola alternatívák napjainkban**

A pedagógiai értelemben vett, azaz a pedagógiai program szerinti alternativitást nézve látható, hogy az iskolák által választható és alkalmazható alternatív kerettantervek száma és változatossága jelentős mértékben csökkent. Mint ahogyan azt az előzőekben említettük, az EMMI által nyilvántartott kerettantervek száma jelenleg 18, melyek között nem csak a hagyományosan alternatív pedagógiák és alternatív programok közé sorolható kerettantervek találhatók, hanem a kéttannyelvű iskolák kerettantervei, a művészeti iskolák kerettantervei valamint a zsidó egyházközösség gimnáziumának kerettanterve is. Így jelenleg, a pedagógiai alternativitást szem előtt tartva, az alábbi alternatív kerettantervek szerepelnek a nyilvántartásban: Carl Rogers Személyközpontú Iskola kerettanterve, a Gyermek Ház Általános Iskola Alapozó Programja és Gimnáziumi tanterve, a Waldorf Iskolák-kerettanterve, az Alternatív Közgazdasági Gimnázium, Alternatív Közgazdasági Gimnázium Általános Iskolájának programja, az Értékközvetítő és képességfejlesztő program szerint működő általános és középiskolák kerettanterve, a Zöld Kakas Líceum, a Belvárosi Tanoda és Kürt Alapítványi Gimnázium kerettantervei. Az alternatív pedagógiai programot és kerettantervet alkalmazó iskolák száma ennél természetesen magasabb, mivel a nyilvántartott kerettanterveket bármely iskola választhatja és alkalmazhatja, így többek között „a szociális kompetenciák fejlesztésére épülő alternatív alapfokú kerettanterv általános iskolai intézmények számára” kerettantervet is több alternatív iskolában használnak.

Az alternatív iskolák fenntartói alternativitását vizsgálva változatos kép tárul elénk, ugyanis a pedagógiai alternativitás nem feltétlenül jár együtt nem állami fenntartással. Az alternatív iskolák többsége ugyan alapítványi, egyesületi fenntartásban van, de vannak olyan alternatív programok is, melyek teljes mértékben állami fenntartású iskolában működnek. Ilyen többek között az Értékközvetítő és képességfejlesztő programot használó iskolák többsége, ugyanis két intézmény, a Várpalotai és az Újbudai Képesség- és Tehetségfejlesztő Magániskola, kivételével minden ÉKP-s iskola fenntartója a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ. Ezen kívül állami fenntartású intézmény részeként, de önálló pedagógiai programmal működik pl. Gyermek Ház Alternatív Alapozó Program.

Részben a fenntartói értelemben vett alternativitás alapján, részben a szülők számára nyújtott választási lehetőség szempontjából a Magyarországon működő külföldi iskolák is – igaz tágabb értelemben – az alternatív iskolák csoportjához tartoznak és hozzájárulnak az oktatási pluralizmus megvalósulásához. A külföldi iskolák között három fő csoportot lehet elkülöníteni: a nemzetközi érettségi bizonyítványt adó iskolákat, a külföldi fenntartó vagy alapítvány által működtetett iskolákat és a kormányközi megállapodások alapján működő intézményeket. A nemzetközi érettségi bizonyítványt adó iskolák program tekintetében a Nemzetközi Érettségi (International Baccalaureate) programja alapján oktatnak angol nyelven. A tanulók a Nemzetközi



Érettségi Szervezet követelményei alapján és annak szervezésében tesznek érettségi vizsgát, mely egyenértékű a magyar érettségi bizonyítvánnyal. A külföldi iskolák (Budapesti Francia Iskola és Gimnázium, Britannica Angol nyelvű Nemzetközi Általános Iskola és Gimnázium stb.) az adott ország oktatási minisztériumának vagy hivatalának felügyelete alá tartoznak és annak tanterve alapján haladnak. Ennek megfelelően az oktatás nyelve is változó, mindig az adott ország iskoláiban használt nyelv.

A kormányközi megállapodások alapján működő intézmények fenntartójaként mindkét állam megjelenik és az iskolák tantervei, valamint az oktatás nyelve is tükrözi ezt a kettősséget. Ide tartozik a Budapesti Német Iskola és a Budapesti Osztrák Iskola, mellyel az alapító kormányok célja az országok közötti kulturális kapcsolatok elmélyítése, egymás kultúrájának jobb megismerése és a német nyelv Magyarországon történő oktatásának támogatása volt. A külföldi iskolában szerzett érettségi bizonyítványtól és a nemzetközi érettségi bizonyítványtól az itt szerzett érettségi bizonyítvány abban különbözik, hogy a tanulóknak, bár az oktatás nyelve a német, kötelező magyar nyelv és irodalomból is érettségi vizsgát tenni. A szintén kormányközi megállapodás alapján létrejött Hriszto Botev Bolgár-Magyar Általános Iskola és Gimnázium elsősorban a bolgár kisebbség hagyományainak és kultúrájának megőrzését szolgálja. Ennek megfelelően bolgár és magyar előírások szerint összeállított egyedi tantervek alapján oktatnak magyar és bolgár nyelven, a tanulók pedig mindkét országban elismert, bolgár és magyar kétnyelvű érettségi bizonyítványt kapnak.<sup>28</sup> A Magyar-Kínai Két Tanítási nyelvű Általános Iskola és Gimnázium a Magyarországon élő nagyobb számú kínai bevándoroló családok gyermekeinek biztosít oktatást magyar és kínai nyelven. Itt a gyerekeknek lehetőségük van arra, hogy megőrizték gyökereiket, a kínai tanterv szerint tanulják anyanyelvüket, valamint megismerkedhetnek kínai kultúra alapjaival.<sup>29</sup>

Az oktatás nemzetközivé válása folytán Magyarország Európai Unióhoz való csatlakozását követően a külföldi oktatáshoz való hozzáférés lehetősége is kibővült a magyar családok számára, mely hozzájárult az iskolaválasztási lehetőségek kibővüléséhez. Ez elsősorban a nyugat-magyarországi régióban jellemző, ahol a magyar közoktatás alternatívájaként megjelent az osztrák közoktatás és jelenleg kb. 2000 magyar anyanyelvű gyermek tanul Burgenland közoktatási intézményeiben. Többségük ingázó diák, tehát a család Magyarországon rendelkezik állandó lakhellyel, de a gyerekek Ausztriában járnak iskolába. (*Langerné Buchwald, 2017*)

A legújabb alternatív oktatási formaként a magyar köznevelésben az ún. tanulóközösségek azonosíthatók. Jelenleg a Magán- és otthontanuló közösségek országos hálózata által nyilvántartott adatok alapján 22 tanulóközösség működik Magyarországon, melyek közül a legismertebb a Budapest School. A tanulóközösségek közös jellemzője, hogy a hagyományos értelemben nem tekinthetők iskoláknak, hanem önfenntartó demokratikus közösségeknek, melyek mind finansziális mind jogi értelemben függetlenek az államtól. Az iskolákkal szemben támasztott törvényi előírásoknak nem kell megfelelniük, illetve köznevelési feladat ellátására sem kötnek megállapodást és nem jóváhagyott pedagógiai program alapján működnek. A tanulók minden esetben hagyományos vagy alternatív, de a köznevelési törvényben az iskolákkal szemben előírt feltételeknek megfelelően működő iskolák magántanulói, akik számára a tanulóközösségek biztosítják egyrészt a közösségben való tanulás lehetőségét és az osztályozó vizsgákra való felkészülést. (*Langerné Buchwald, 2018*)

### **Az alternatív iskolák funkciója és finanszírozása**

Az alternatív iskolák funkció és feladatvállalás szempontjából alapjában véve három nagy csoportba sorolhatók. Egy részük az elitoktatást és a tehetséggondozást helyezte pedagógiai programjuk középpontjába, ennek megfelelően az ilyen típusú iskolák célcsoportját a tehetséges, jó képességű, jó szociális háttérrel rendelkező gyerekek képezik. Ehhez a csoporthoz tartozik többek között az Alternatív Közgazdasági Gimnázium és Általános Iskolája, az Alternatív Közgazdasági

<sup>28</sup> <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/kulfoldi-iskolak/kulfoldi-iskolak> Utolsó megtekintés: 2019. 03. 10.

<sup>29</sup> <http://magyar-kinai.hu/index.php/aktual> Utolsó megtekintés: 2019. 03. 10.

Politechnikum, a Kürt Alapítványi Gimnázium. Az alternatív iskolák másik csoportja azonban kifejezetten a hátránykompenzálást, a hagyományos köznevelési intézményekből kimaradó gyerekek és fiatalok segítségét vállalta feladatként, ami természetesen nem zárja ki a tehetséggondozást. Ilyen iskola a belvárosi Tanoda, a Zöld Kakas Líceum és Burattino Iskola. Egyes alternatív programmal működő iskolák a hátránykompenzálást és a tehetséggondozást egyaránt hangsúlyos feladatnak tekintik, és a kettő egyidejű megvalósítására törekednek. Az iskolák ezen csoportjához tartoznak az Értékközvetítő és Képességfejlesztő programot használó iskolák, a Waldorf-iskolák, valamint a Gyermek Háza, ahol nagy hangsúlyt fektetnek az integrált nevelés megvalósítására. A tanulókörösségek funkció szempontjából inkább a tehetséggondozó iskolák körébe sorolhatók, mivel feladatukként a 21. századi elvárásoknak megfelelő, modern szemléletű oktatás megvalósítását, valamint a szabad és individuális tehetségfejlesztést, tanulástámogatást határozták meg és az tanulókörösségek honlapjain közzétett információk között a hátránykompenzálás nem szerepel.

Attól függően, hogy az alternatív iskola milyen mértékű költségvetési támogatásban részesül, illetve, hogy az egyes iskolák milyen más forrásokból finanszírozzák működésüket, és milyen szerepet vállalnak – tehetséggondozás és/vagy hátránykompenzálás – az alábbi finanszírozási modellek azonosíthatók:

- teljes mértékű állami finanszírozás,
- teljes mértékű állami finanszírozás és szülői hozzájárulás,
- feladatalapú költségvetési támogatás és pályázati finanszírozás szülői hozzájárulás nélkül,
- feladatalapú költségvetési támogatás és szülői hozzájárulás,
- kizárólag szülői hozzájárulás.

A teljes mértékű állami finanszírozás az alternatív programmal működő iskola esetében akkor valósulhat meg, ha az iskola fenntartója a KLIK. Így az intézmény jogosult mind a feladatalapú költségvetési támogatásra, mind a többlettámogatásra, illetve a KLIK is az állami költségvetésből kapja az intézmények működtetéséhez szükséges támogatást. Teljes mértékű állami finanszírozás és szülői hozzájárulás modell alapján azok az alternatív programok működnek, amelyek egy KLIK fenntartásában lévő iskola részét képezik. Az állami költségvetési támogatást ebből kifolyólag megkapják, de a program teljes értékű működtetéséhez igényelnek szülői hozzájárulást is. Feladatalapú költségvetési támogatásból és pályázati finanszírozásból szülői hozzájárulás nélkül működnek azok az alapítványi fenntartású magániskolák, melyek programjuk céljaként a hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítását, a hagyományos oktatási rendszerből kimaradt, de tanulási szándékkal rendelkező gyerekek és fiatalok segítségét tűzték ki célként. Feladatalapú költségvetési támogatás és szülői hozzájárulás modell szerint működik az alternatív iskolák jelentős része – kiemelten a tehetséggondozást és az elitoktatást célként meghatározó iskolák –, míg kizárólag szülői hozzájárulásból fedezik működésüket az önfenntartó tanulókörösségek és a Magyarországon működő külföldi iskolák.

### **Az alternatív iskolákhoz és iskola alternatívákhoz való általános hozzáférhetőség**

Az alternatív iskolákhoz és alternatív oktatási formákhoz való általános hozzáférést alapjában véve két tényező határozza meg: a földrajzi elhelyezkedés és a szülői hozzájárulás mértéke. Az alternatív iskolákhoz és iskola alternatívákhoz való területi hozzáféréstől összességében megállapítható, hogy elhelyezkedésük Budapest-centrikus, ebből kifolyólag csak a budapesti és Budapest környéki családok számára elérhető az alternatív oktatás mindegyik formája, az osztrák közoktatás kivételével, ami természetesen csak az osztrák-magyar határ mentén elérhető. A különböző alternatív iskolák és oktatási formák területi elhelyezkedését részletezve a következő kép tárul elénk: Magyarországon külföldi és nemzetközi iskolák Budapesten működnek, az alternatív iskolák közül pedig a legtöbb intézmény szintén Budapesten és környékén található. Budapesten kívül az

[Ide írhat]

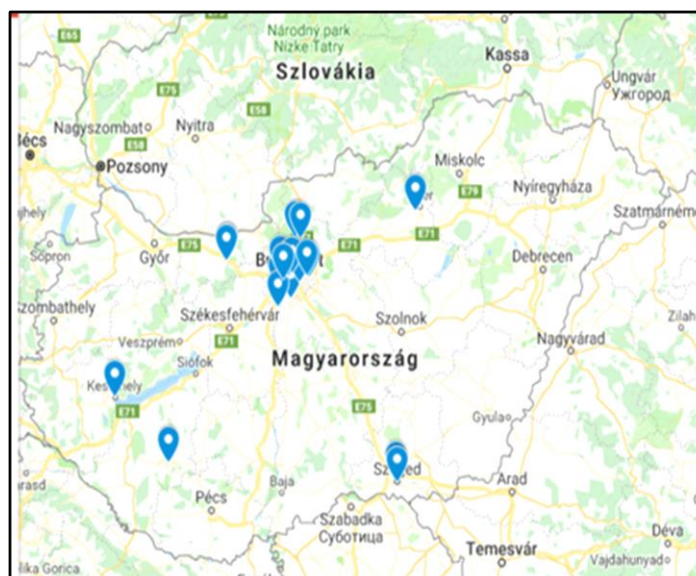
országban elszórtan, leginkább a megyeszékhelyeken vagy közvetlen közelében vannak alternatív iskolák és tanulóközösségek.



1. ábra

*Alternatív iskolák területi elhelyezkedése Magyarországon (www.ame.hu)*

Hasonló a helyzet a magán- és otthon tanulók közösségeivel is a területi elhelyezkedésüket nézve, azzal a különbséggel, hogy míg az alternatív iskolák nagyrészt lefedik az ország területét azáltal, hogy minden megyében van legalább egy alternatív iskola, addig a tanulóközösségekről ez nem mondható el, hiszen vannak olyan régiók, ahol egyetlen tanulóközösség sem érhető el a családok számára.



2. ábra

*Tanulóközösségek területi elhelyezkedése Magyarországon  
(©ReSuli tanulóközösség térkép)*

Az alternatív iskolákhoz való hozzáférést a területi lehelyezkedés mellett nagymértékben befolyásolja a szülői hozzájárulás és annak mértéke, azaz, hogy az alternatív iskoláztatás feltétele-e a család jó anyagi helyzete vagy átlagos, illetve alacsony jövedelműek számára is elérhető. Az alternatív iskolák jelentős részénél a család anyagi hozzájárulása szükséges a működtetéshez és az iskola programjának megvalósításához. A szülői hozzájárulás mértékét az iskolák eltérő módon határozták meg: éves vagy havi bontásban, amit 12 vagy 10 hónapon át kell fizetni. Ezért az összehasonlíthatóság érdekében az éves, illetve a 12 hónapra számított szülői hozzájárulással számoltunk. Az alábbi táblázatban foglaljuk össze az egyes alternatív iskolákban fizetendő éves szülői hozzájárulás mértékét és jelöljük a szociális esélyegyenlőség biztosítását.

*1. táblázat. A szülői hozzájárulás éves és 12 hónapra számított mértéke az alternatív iskolákban (Langerné Buchwald 2019)*

Alternatív iskola	A hozzájárulás összege	
	Ft/év	Ft/hó
Rogers Akadémia teljes szolgáltatás	1.500.000,-	125.000,-
Rogers Akadémia sztenderd szolgáltatás	1.200.000,-	100.000,-
Rogers Akadémia alapszolgáltatás	500.000-800.000,-	41.666-66.666,-
Budapest School	1.250.000,-	104.166,-
AKG középiskola	1.020.000,-	85.000,-
AKG általános iskola	1.200.000,-	100.000,-
Rogers Személyközpontú Iskola	891.000,-	74.250,-
Újbuda KTM	780.000,-	65.000,-
Montessori Általános Iskola és Gimnázium	720.000,-	60.000,-
Alternatív Közgazdasági Politechnikum	650.000,-	54.166,-
Kürt Alapítványi Gimnázium	480.000,-	40.000,-
Waldorf-iskolák	400.000-500.000,-	33.000-42.000,-
Gyermekek Háza	100.000,-	8.333,-
Várpalota KTM	16.000,-	1.333,-

A fentiek alapján látható, hogy az alternatív iskolák és tanulóközösségek többsége jelentős anyagi hozzájárulást vár el a családoktól, de kivétel nélkül minden iskolában van lehetőség a költségtérítés szociális alapon történő csökkentésére, melynek mértéke a család szociális helyzetétől és az iskola működtetésére befolyt egyéb pénzügyi források mértékétől függ, és egyéni elbírálás során határozzák meg. (Langerné Buchwald, 2019)

A Magyarországon működő külföldi és nemzetközi iskolák tandíjkötelesek. Az osztrák közoktatást, mivel Magyarország az Európai Unió tagállama, a magyar állampolgárságú és Magyarországon lakó családok ugyanolyan feltételek mellett vehetik igénybe, mint az osztrák állampolgárok, illetve az Ausztriában élő bevándorlók. Ausztriában az oktatás ingyenes és a tankönyvekért sem kell fizetni, ezért a magyar családok számára az ausztriai iskoláztatás választása csak az iskolába való eljutás költségét tekintve jelent többletkiadást. (Langerné Buchwald, 2017)

## Összegzés

Jelen tanulmány keretében arra vállalkoztunk, hogy átfogó képet adjunk a magyar a családok számára hozzáférhető alternatív iskolákról és iskola alternatívákról. Az alternativitást mint választási lehetőséget nézve megállapíthatjuk, hogy az iskola-alternatívák köre, annak ellenére, hogy a számuk és a programok változatossága a rendszerváltás óta csökkent, összességében nézve napjainkra kiszélesedett. A hagyományosan alternatívnak nevezett iskolák mellett megjelentek Magyarországon a különböző külföldi és nemzetközi iskolák, valamint a határmentén a külföldi oktatás is elérhetővé vált a magyar szülők és gyerekek számára. Az oktatás nemzetközivé válása mellett megjelentek a tisztán szülő kezdeményezésén alapuló és szülői finanszírozásból önfenntartóként működő tanulóközösségek is, melyek szintén a pluralizmus kiszélesedéséhez járultak hozzá. A választási lehetőség azonban egyrészt területileg korlátozott, így csak a Budapest és környékén élők számára biztosított az alternatív oktatási formák szinte teljes vertikumához való hozzáférés, míg az ország egyes régióiban egyáltalán nincs vagy csak egy alternatív iskola, iskola-alternatíva található. Másrészt az alternatív oktatáshoz való hozzáférés gátló tényezőjeként tekinthetünk az iskolák működtetéséhez szükséges szülői hozzájárulásra is, mivel emiatt csak a jómódú családok számára jelent igazán választási lehetőséget az alternatív oktatás. Így bár az alternativitás és pluralizmus terén pozitív tendenciákat lehet azonosítani Magyarországon, az alternatív oktatás különböző formái nem elérhetők minden család számára, így valós alternatívát a földrajzi és anyagi korlátok miatt mégsem tudnak jelenteni.

## Irodalom

- Kiss Éva (2002): *Tizenkét tétel az Értékközvetítő és képességfejlesztő program innovációjáról*. VE TK Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa 145.
- Langerné Buchwald, Judit (2017): *Ingázó diákok – avagy tanulási célú ingázás az osztrák-magyar határ mentén*. Fakultás Kiadó, Budapest.
- Langerné Buchwald, Judit (2019): *Az alternatív iskolák elit iskolák? Az alternatív iskolák és a tanulói közösségek finanszírozása napjainkban*. HERA Évkönyv 2019 (Megjelenés alatt)

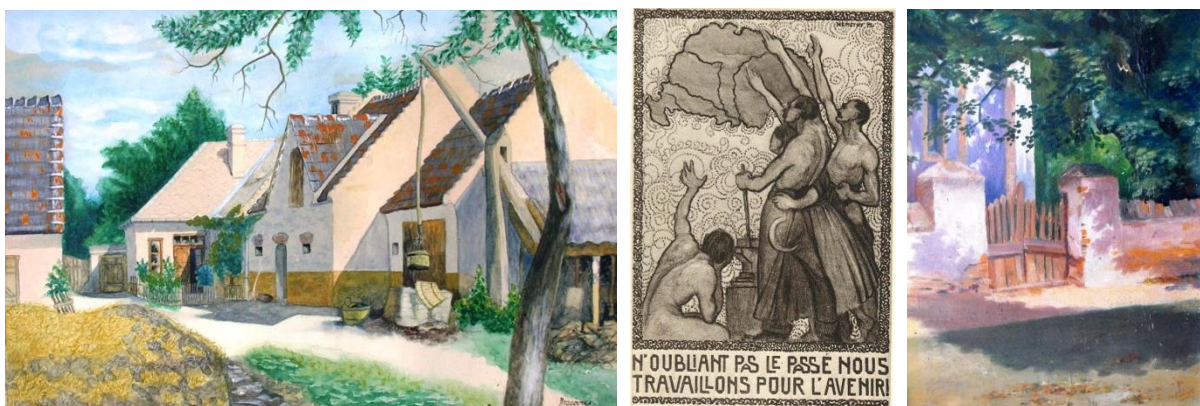
**Langerné dr. Buchwald Judit**  
**buchwald.judit@ppk.elte.hu**  
**ELTE PPK PPI Szombathely**

## TÓTH CSABA

### A VASSZÉCSENYI PLEIN AIR MŰVÉSZTELEP ÉS ELŐZMÉNYEI

*Vasszécseny másfél-ezres lélekszámú község Szombathelytől 15 km távolságra, déli irányban a Gyöngyös patak partján, néhány jelentősebb műemlék épülettel (Ebergényi kastélyok, Festetics sörház, egy barokk és egy klasszicista templom), és a kastélyok körül nagyobb kiterjedésű ősparkokkal. Általában nem jellemző, hogy egy ilyen kis település ilyen gazdag kulturális múlttal rendelkezzen. A Vasszécsenyi plein air művésztelep létrehozásához és kibontakozásához kellett a településen meglévő képzőművészeti tradíció, amire lehetett építkezni.*

**Kulcsszavak:** Plein Air Művésztelep; festőművész; Vasszécseny; hallgató

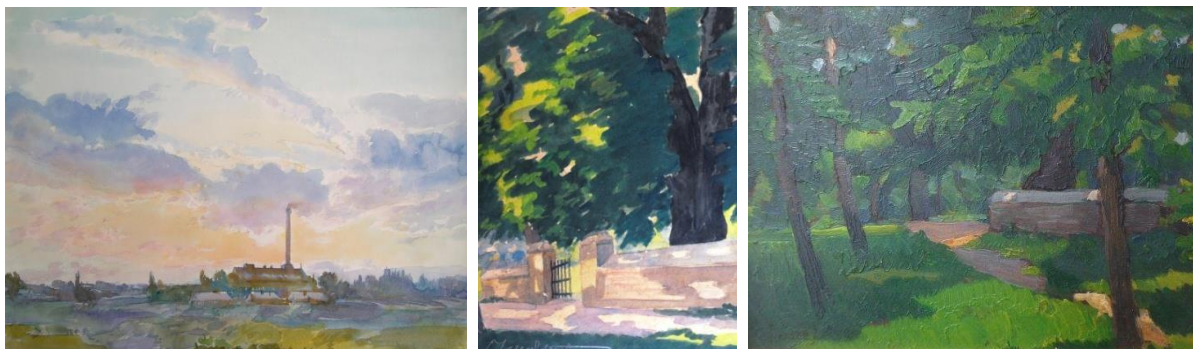


1. kép - Dragovics István: Szülőházának udvara; 2. kép - Némethy Miklós: A múltat nem feledve a jövőért dolgozunk; 3. kép - Némethy Béla: A lipárti templom kerítésének kapuja, 1921

A festők a települést a 20. század elején fedezték fel. Vasszécseny szülötte, *Dragovics József* (1891-1975) festőművész épp száz éve, rajztanárként végzett a Képzőművészeti Főiskolán. Első, tanítói diplomáját Győrben szerezte 1911-ben. Az első plein air képeket tehát egy tanító-, tanárember készítette, szülőházának udvarát megörökítő akvarellje a mai (jövőre 50 éves) Gyulai Nyári Művésztelep leíró, dokumentatív szemléletű látásmódjához áll közel. Tanárként ő fedezte fel az iskolapadban *Gyöngyösi Simon József* (1913-1978) és *Mészáros József* (1925-1979) szombathelyi festőművészek tehetségét.

1920-ban, a kömmün alatt kultúrpolitikai szerepet vállaló, és ezért elbocsátott *Boda Teréz* tanító helyére *Mikes János* szombathelyi püspök a lipárti iskolába helyezte *Némethy Miklós* (1892-1980) bántornyai tanítót, akinek a Muravidékről kellett elmenekülnie a trianoni döntés után. *Némethy Miklós* egészen fiatalon két alkalommal is megfordult a nagybányai művésztelepen (1912, 1914), de előtte már a kőrösgegyi művésztelepen is dolgozott. 1910-ben Budapesten a Művészházban együtt állított ki *Egry Józseffel* és *Gulácsy Lajossal*. 1921 nyarán meglátogatta öccse, *Némethy Béla* (1897-1984), aki ekkor a Képzőművészeti Főiskolán *Vasváry János* osztályába járt. *Némethy Miklós*nak több plein air festménye is fennmaradt a faluban *Bíró István* igazgatótanító hagyatékában, aki a csáktornyai tanítóképzőben *Némethy Miklós* osztálytársa volt. *Némethy Miklós* ugyanebben az évben a Zala megyei Sárhidára távozott, ahol halála után oktatási intézményt neveztek el róla.





4. kép - Steffek Albin: Alkony; 5. kép - Jaksa István: A lipárti templom kerítésének kapuja, 1944; 6. kép - Bősze János: A lipárti templom kerítése, 1944

*Steffek Albin* (1893-1967) szombathelyi festőművész 1935-ben festette ki a lipárti templomot, aki a templomfestés mellett a lipárti szüreti felvonulásról egy nagyméretű életképet is készített. (Lipárt a mai Vasszécseny része.) *Steffek Albin* szürkületkor abbahagyta a templomi festést, és ilyenkor szokott plein air vázlatokat készíteni.

1944-ben, a bombázások elől Lipártra költözött *Jaksa István* (1894-1982) szombathelyi festőművész, akinek egy művészeti szabadiskolája is volt a vasi megyeszékhelyen. 1944-45-ben ebből a festőiskolából többen is dolgoztak (*Bősze János* 1913-2013, *Nagy József* 1910-1998) a településen.

Ugyanebben az évben született a faluban *Szkek Iván* festőművész, a budapesti Művészeti Szakközépiskola későbbi tanára, aki a rendszerváltás után egy ideig a Magyar Képző- és Iparművészek Szövetségének az elnöke is volt, ma Vasszécseny díszpolgára. Házukat, ingatlanukat államosították a Rákosi korszakban, a család Visegrádra menekült. *Szkek Iván* 2014-ben kurzust vezetett a plein air művésztelepen.

1946-ban a többi portrét is festett a Szkek család tagjairól *Radnóti Kovács Árpád* (1902-1977) festőművész, aki ezzel egy időben *Burány Nándor* (1893-1965) festőművésszel közösen szervezi meg Szombathelyen a Derkovits Képzőművészeti Szabadiskolát, és annak nyári alkotótáborát, a Zsenyei művésztelepet, amit vasi Nagybányának is hívnak, mivel ide táplálták át a nagybányai plein air hagyományokat. (*Radnóti Kovács Árpád* *Glatz Oszkár* tanársegédje volt a Képzőművészeti Főiskolán.)

Ugyanebben az időben *Artner Ferenc* (1904-1981) festőművész is készített portrékat a Szkek családról. *Artner Ferenc* is ugyanúgy dolgozott a Zsenyei művésztelepen, később Körmenten képzőművész kört is vezetett.



7. kép - Nagy József: A lipárti kovácműhely; 8. kép - Radnóti Kovács Árpád: Szkek Éva és Szkek Annamária, 1946; 9. kép - Szkek Iván: Visegrádi híd, 1958

A múlt század ötvenes éveiben, a mikor a vasszécsenyi iskolában tanított, a közben államosított Szkek házban kapott szolgálati lakást *Pozsonyi János* (1933-2008) festőművész, később a Bólyai gyakorló iskola tanára. Az itt szerzett élményeiből később a Szkek malom zsákoló munkásairól készített egy linóleummetszetet.

A 80-as évek második felében *Szily Géza* (\*1938) festőművész, a Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola (intézményünk jogelődje) rajz tanszékének egykori vezetője szervezte meg az első hivatalos művésztelepet Vasszécsenyben, a rajz szakos hallgatók számára. (A 2012-ben újraindított plein air művésztelep gyakorlatilag ennek a művésztelepnek a jogutódja.)

Ezekről a művésztelepekről teljesen függetlenül a múlt század végétől a szombathelyi *Csonka Ernő* (\*1921) és *Torjay Valter* (\*1964) festőművészek is felfedezték a település festői értékeit, és több művet is alkottak itt. *Torjay Valter* első, rajz-történelem szakos tanári diplomáját Szombathelyen szerezte. Művészettörténészként tanít a szombathelyi Művészeti Szakgimnáziumban.



10. kép - Pozsonyi János: Zsákolók, 1968; 11. kép - Szily Géza: Rózsaszín kastély; 12. kép - Torjay Valter: Lipárti pajták, 1996

Mindezek mellett a községben él és alkot: *Stencinger Katalin* (\*1945) festőművész, *Tóth Livia* (\*1964) iparművész, egyetemünk egykori tanára, *Varga Bernadett* (\*1963) iparművész, a szombathelyi Művészeti Szakgimnázium tanára, *Tóth Katalin* (\*1988), egyetemünk egykori hallgatója, *Tóth Magdolna* (\*1997) a Pécsi Tudományegyetem hallgatója, valamint e sorok írója. A szerzőt már a Képzőművészeti Főiskola előtt is a tájkép érdekelte, majd a főiskola évei alatt a tájkép műfaji határait kutatta, és vissza próbálta azt emelni a kortárs művészet területére. Végül a diplomamunkái is tájképek voltak.



13. kép - Stencinger Katalin: Lipárti bikarét, 1964; 14. kép - Tóth Livia: Hátsó udvar, 1982; 15. kép - Tóth Csaba: Ködbevesző lipárti pajták, 1979





16. kép - Tóth Csaba: Lipárti templom, 1980; 17. kép - Tóth Csaba: Szkok malom, 1980; 18. kép - Varga Bernadett: Az ó-Ebergényi kastély hídja, 2016

2018-ban 7. alkalommal került megrendezésre a Vasszécsenyi Plein air Művésztelep egyetemünk Képi ábrázolás szakos és Vizuális-környezetkultúra tanár szakos hallgatói számára. Az idei évben már a szombathelyi Művészeti Szakgimnázium festő szakos diákjai is dolgoztak a művésztelepen. Valamint felmerült annak a lehetősége, hogy a Pécsi Tudományegyetem Művészeti karának festő szakos hallgatói is a jövőben részt vesznek a művésztelep munkájában.



19. kép - Tóth Katalin: Az új-Ebergényi kastély, 2012; 120. kép - Tóth Magdolna: Az új-Ebergényi kastély, 2016



21. kép - Kertész Dávid: Az új-Ebergényi kastély, 2012; 22. kép - Mukanovics Márta: Festetics sörház, 2013; 23. kép - Horváth Bianka: Az ó-Ebergényi kastély platánjai, 2013

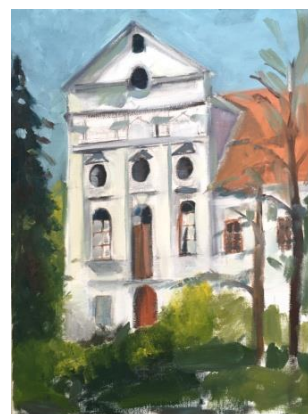
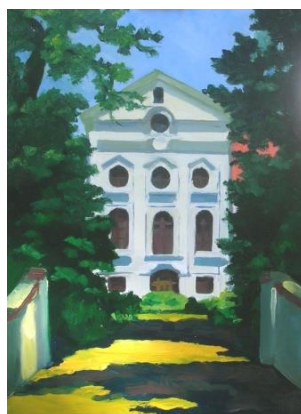




24. kép - Faragó Veronika: Az ó-Ebergényi kastély hídjá,2014; 25. kép - Anabeth Bendix Nielsen: Festetics sörház,2015; 26. kép - Hágen Richárd: Festetics sörház,2016



27. kép - Pócs Péter: Gyöngyös patak,2016; 28. kép - Rózsás Dorina: Festő a patakparton,2016; 29. kép - Takács Szilvia: A szécsenyi Bucella-ház,2017



30. kép - Fülöp Krisztina: Faluvége,2017; 31. kép - Balogh László: Az ó-Ebergényi kastély,2016; 32. kép - Bognár Eszter: Az ó-Ebergényi kastély,2016



33. kép - Kottrik Zoltán: Az ó-Ebergényi kastély,2017; 34. kép - Nagy Diána: Az új-Ebergényi kastély parkja,2018; 35. kép - Geröly Viktória: Az új-Ebergényi kastély parkja,2018

[Ide írhat]

A Vasszécsenyi plein air művésztelep mind előzményeiben, mind jelen megvalósulásában is több szállal kötődik a pedagógiához és a művészetpedagógiához, hisz néhány kivételtől eltekintve az összes itt alkotó művész pedagógus is volt, illetve pedagógushallgató. A tájkép műfaja azonban immár fél évszázada a felső és középszintű művészetpedagógia perifériájára szorult. Legtöbb oktatási intézményünkben már nem is oktatják. Az ELTE szombathelyi Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Központjának Vizuális Művészeti tanszéke tehát kivételnek számít.



36-39. kép: A második, a negyedik, az ötödik, és a hetedik Vasszécsenyi plein air művésztelep plakátja

Ennek ellenére az évezredes múltú tájképfestészet napjainkra a képzőművészet szinten teljesen kiháló műfajává vált, ezért a Vasszécsenyi plein air művésztelep azt tűzte ki céljául, hogy egyetemünk hallgatói a tanulmányaik során legalább alapszinten empirikus, pragmatikus ismereteket szerezzenek abból, ami a későbbi szakmai és pedagógiai életpályájuk számára egy fontos lépcsőfokká válik. A hallgatók számára minden esetben helyszíni korrektúrát jelent a festési terepen, ami egy új logisztikai találmány következtében valósul meg.

A képek forrása:

A legtöbb kép a szerző fotója.

A 2. kép elérhetősége: [http://www.foantikvarium.hu/hu/issue/k%C3%A9peslap-multat-nem-feledve-j%C3%B6v%C5%91%C3%A9rt-dolgozunk\\_\[2018.11.20.\]](http://www.foantikvarium.hu/hu/issue/k%C3%A9peslap-multat-nem-feledve-j%C3%B6v%C5%91%C3%A9rt-dolgozunk_[2018.11.20.])

A 4. és a 12. kép Torjay Valter fotója.

A 8. és 9. kép elérhetősége: [szokivan.hu](http://szokivan.hu) [2018. 11. 20.]

A 11. kép elérhetősége: <https://galeriasavaria.hu/termek/keszletek/festmeny/2211564/Szily-Geza-Rozsaszin-Kastely-/> [2018. 11. 20.]

## Irodalom

Tóth Csaba (2018): Vasszécseny a képzőművészetben In.: *Vasi Szemle*. 2018/2 170-198.

**Tóth Csaba**

**tothcsaba1959@gmail.com**

**ELTE BDPK Vizuális Művészeti Tanszék**



## KOVÁCS TAMÁS

### A PEDAGÓGIAI INNOVÁCIÓ KÖRNYEZETI SAJÁTOSÁGAI

*A kutatás motivációját saját innovátor mesterprogram megvalósítása jelentette. Meghatározó volt a befogadó környezettel kapcsolatos tapasztalat. Abból a megállapításból indultunk ki, hogy az alap- és középfokú oktatási intézményekben nehézkes az újítások bevezetése (OECD, 2014; Oktatásfejlesztési Observatory Központ, 2015a). Kíváncsiak voltunk, hogy az állításokat mennyire tükrözi vissza a mai gyakorlat. Célunk az volt, hogy a megszületendő megállapítások irányítsák rá a figyelmet a folyamatok sajátosságaira, és hogy a maga lehetőségeivel támogassa a befogadó környezet előkészítését, és a beágyazódást.*

*A dolgozat egyik érdekessége a közoktatásban dolgozó innovátor vélemények összegyűjtése, míg a másik az intézményi és innovátor vélemények összehasonlítása, szembeállítás.*

**Kulcsszavak:** innováció, befogadó környezet, beágyazódás, evolúciós folyamat, tudás-intenzív szervezet

A fejlődés egyik nélkülözhetetlen eleme az ötlet. Innováció alatt ennek megszületését, megvalósítását, átvételét, vagy adott környezethez való igazítását is értjük. Ahhoz, hogy a tervekben használható jó gyakorlatok jölessenek létre, meghatározott körülményeknek kell megfelelni. Horváth (2017. 3.) szerint ezt „nagymértékben befolyásolják egyéni, csoport és szervezeti szintű, valamint környezeti változók és ezek bonyolult kölcsönhatása”. Halász és Horváth (2017) úgy gondolja, hogy tekinthető ez akár evolúciós folyamatnak is, amely a külső feltételek változásairól és az egyes ágensek (jelen esetben az innovációk közvetítői) túlélési vagy alkalmazkodási képességeiről szólnak.

Jelen kutatásnak egy, a pedagógus minősítési rendszer kidolgozása során megvalósult PILOT (Oktatási Hivatal, 2015b) innovátor mesterprogram adta az indítékot. E programban a befogadó környezettel kapcsolatos személyes tapasztalat volt a meghatározó azon megállapítás okán, hogy az újítások bevezetése az alap- és középfokú oktatási intézményekben nehézkes (OECD, 2014; Oktatásfejlesztési Observatory Központ, 2015a). Vajon mennyire tükrözi a pedagógiai gyakorlat ezt az állítást?

#### Az innováció jelentősége a köznevelésben

L. Ritók (2016) szerint számos jó gyakorlat került kidolgozásra, beépülésének módszertana mégis hiányzik, ezért a figyelmet inkább magára a beépítés folyamatára kellene irányítani. Ebben a formában a jó gyakorlatok akár az innovációk temetői is lehetnek.

Az innováció fogalom értelmezését a latin in-novare és az innovus szavakból származtatják. Az előbbi az újlásban, az utóbbi a szokatlan bevitelét jelenti, és magába foglalják a fejlődés bármely fajtáját (Kovácsné Nagy, 2015). Kiemelt pedagógiai vonatkozásokat támaszt alá, hogy az innováció a tanulókn és rajtuk keresztül a társadalom széles körében fejthet ki közvetlen és áttételes hatást.

A kidolgozott programok sajátossága például, hogy hosszútávú hasznosításuk - jó néhány esetben - nem vállhatott általánossá. A pályázatok fenntartási kötelezettsége után többnyire csak szép emlékek maradtak. Erre példa a sulinova megszűnésével az Educatio által átvett és működtetett szolgáltatói kosár esete is: „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz kiemelt projekt megvalósítása 2015. 08. 31-én befejeződött, ezért a 2015. 09. 01-től feltöltött jó gyakorlatok és bevált jó gyakorlatok nem válnak publikussá.” (Educatio, 2012. o.n.)

A folyamatosság hiánya érezhetően rányomja bélyegét az innovációs aktivitásra, hisz a kumulatív mechanizmusok (Halász és Horváth, 2017), azaz a halmozódó együttes hatások nem

érvényesülhetnek. *Lannert* (2009. 86.) ezt hívja a „strukturális alapok két-három évre szóló projektlogikájának”.

Véleményünk szerint a napjainkban zajló innovációs programoknál kiemelt cél kell, hogy legyen a tapasztalatok figyelembe vétele, e nélkül az olyan kezdeményezések, mint az egésznapos iskola, vagy a frissen megjelenő minősített bázisintézményekben rejlő innovációk csak az újabb elmulasztott lehetőségek számát gazdagítják.

Hogy az új kezdeményezések később milyen megítélés alá esnek, azt az idő eldönti, de egyetérthetünk *Földes* (2009) véleményével, aki uralkodó nézetként említi az iskolák felelősségét saját eredményeikben. Az innováció iránt nyitott intézményvezetés és pedagógus szakmai közösség szerepe elvitathatatlan.

## Hipotézisek

Hipotéziseink az újítások bevezetésének helyi és speciális vonatkozásaira irányulnak. Az oktatásirányítás részéről érkező innovációs nyomás (pl.: időkorlátos tantervfejlesztések) hatására megvalósuló újítások nem képezték a kutatás tárgyát, így vizsgálatunk sajátos nézőpontját az alulról induló kezdeményezések jelentik. A befogadó környezet nyitottságáról és motiváltságáról alkotott intézményi vélemények mellé az innovátorokét állítjuk egyfajta kontrollként.

(H<sub>1</sub>) Feltételezésünk szerint a befogadó környezet a kívülről érkező innováció (top-down) átvételére (adoption), kontexushoz történő hozzáigazítására (adaption) nem eléggé nyitott, ha az nem innovációs nyomás hatására történik.

(H<sub>2</sub>) Úgy gondoljuk, a befogadó környezet nem eléggé motivált a kívülről érkező innováció (top-down) átvételére (adoption), kontexushoz történő hozzáigazítására (adaption), ha az nem innovációs nyomás hatására történik.

## Mintavétel és minta

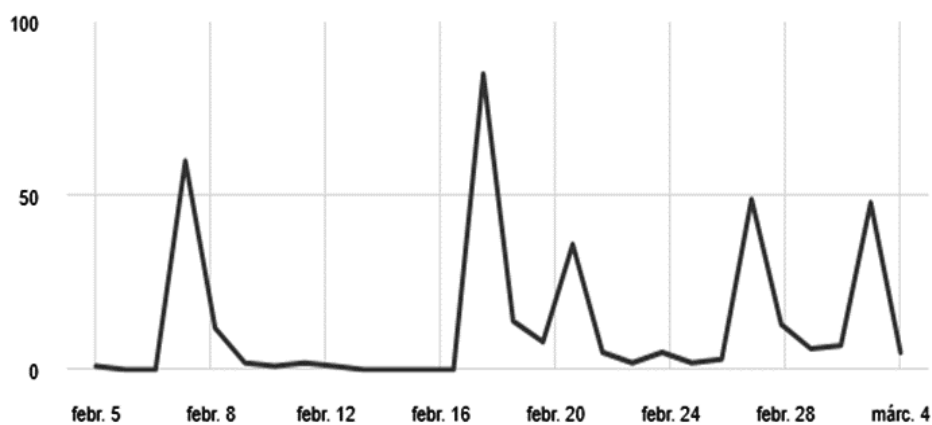
Hipotéziseink igazolásához egy nyugat-dunántúli tankerület oktatási intézményeinek kérdőíves megkeresését választottuk. Az intézményi oldalról történő véleményalkotásra a teljes alapsokaságot (42 iskola) megszólítottuk (Oktatási Hivatal, 2017), kérve, hogy a témában kompetens személy (pl.: vezető) válaszoljon, aki jól ismeri az ott dolgozókat, és azok innovációhoz fűződő viszonyát, gyakorlatát.

A kontrollként használt innovátori véleményeket az Innovátor Pedagógusok Közössége (IPK) tagjaitól a válaszadói hajlandóság alapján véletlenszerű mintavétellel ismertük meg. Ez az online csoport olyan tapasztalt pedagógusokból áll, akik korábban mesterpedagógusi minősítést szereztek, vagy erre a címre pályáznak. A 2018. 03. 06-i állapot szerint, az alapsokaságot 172 fő jelentette, akik számára a részvétel biztosított volt. A felmérés időszakában a közösség (1. sz. ábra) 134 aktív tagot számlált (IPK, 2018. o.n.). Az ábrán jól láthatóak az aktivitási csúcsok, melyek a kérdőívek többszöri megosztásához kapcsolódnak.

## Aktív tagok

febr. 5, 2018 – márc. 4, 2018

134 tag



1. ábra Az aktív tagok száma és online aktivitásuk időpontja (IPK,

## Módszer és eszköz

A kvantitatív felmérés saját szerkesztésű, online kérdőívekkel, ötfokú skálát alkalmazó zárt kérdések segítségével zajlott. A befogadó környezet megismerésére intézményenként adatlap, az innovátorok véleményének rögzítésére innovátor kérdőív szolgált.

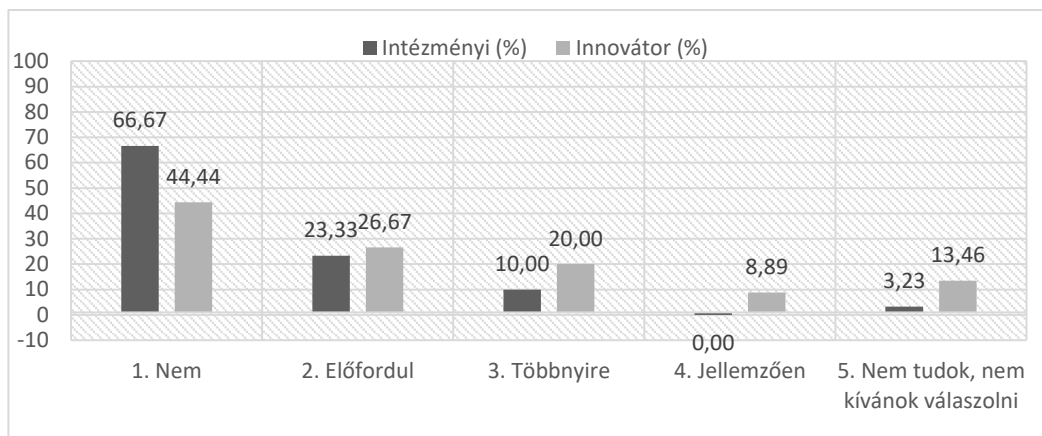
Az intézményvezetői válaszokban a befogadók véleményét kívántuk kutatni, míg az innovátor pedagógusok a megvalósítók sajátos tapasztalatairól szolgáltak információkkal. Az utóbbiak a kapcsolatrendszerük kiterjedtségéről, és annak minőségéről is alkottak véleményt, mivel az érintettek tapasztaltság alapján történő elkülönítése is cél volt (a kiépült kapcsolatrendszerrel bíró innovátorok, vagy a kiépítés kezdeti fázisában lévők).

## A kutatás eredményei

A visszaérkező és értékelhető intézményi adatlapok száma 31db (73,8%), ezzel szemben a kitöltött innovátori kérdőívek aránya 30,2 % (52 db).

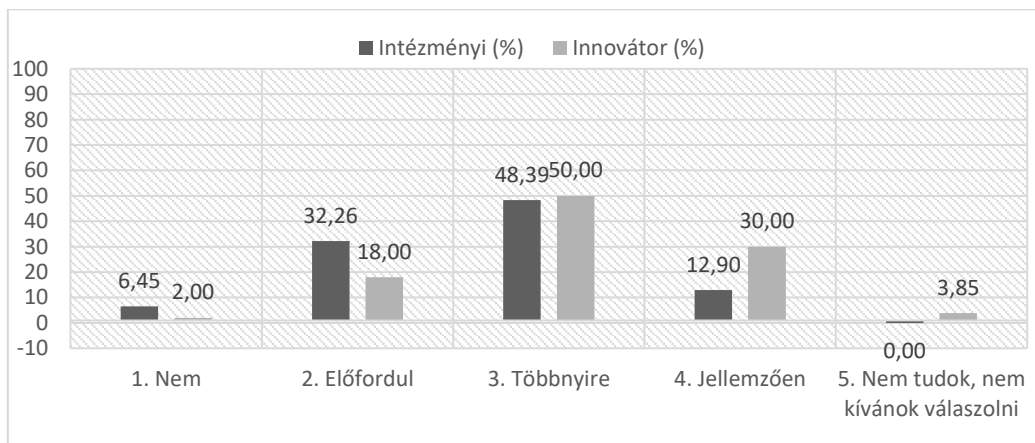
*A befogadó környezet felkészültsége (H<sub>1</sub>):* a kívülről érkező innovációk befogadásával kapcsolatos felkészültséget a tájékozottság és a gyakorlat oldaláról is vizsgáltuk. Külön figyelem irányult az átvételre és a kontexushoz történő hozzáigazításra, de legfőképpen az innovációs hajlandóságra.

*Az innovációs hajlandóság:* a hipotézisnek megfelelően, az innovációs nyomás nélkül megvalósult, kívülről jövő innovációk kerültek vizsgálatra. Adataink alapján megállapítható, hogy van igény a kívülről érkező innováció befogadására, azonban az innovátorok harmada szerint ez problematikus. Az utóbbiak 28,89 %-a azt mondja, hogy többnyire nincs ilyen igény, vagy az nem is jellemző (2. ábra).



2. ábra Nincs igény a kívülről érkező innováció befogadására (13.)

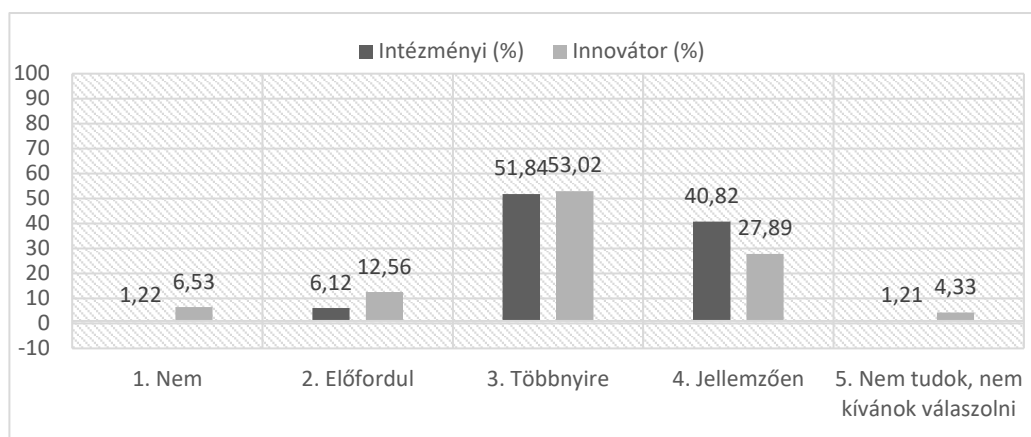
A kívülről érkező innovációval szembeni elutasítást támasztja alá az a 80 % innovátor vélemény is, amely igazolni látja azt az állítást, miszerint az intézményekben többnyire saját innovációt valósítanak meg (3. ábra), míg a másik csoporthoz tartozó vélemények súlypontja inkább ennek a fordítottjáról árulkodik.



3. ábra Elsősorban saját innovációt valósítanak meg (15.)

Az eredményekben rejlő különbségekről többet is megtudhatunk, ha befogadó környezet felkészültségét külön vizsgáljuk a tájékozottság ( $H_{1.1}$ ) és a gyakorlat ( $H_{1.2}$ ) szintjén.

*A befogadó környezetet tájékozottsága ( $H_{1.1}$ ):* megállapítható, hogy a válaszadók véleménye alapján, intézményi és innovátor oldalról többnyire tájékozottnak tartják a befogadó környezetet az innováció hatásaival kapcsolatban, eltérés inkább annak mértékében, arányaiban van (4. ábra). Negatív vélemény az intézményi oldalon nem számottevő, míg az innovátorok részéről kismértékben jelen van.



4. ábra A befogadó környezet felkészültsége a tájékozottság szintjén ( $H_{1.1}$ )

A tájékozottság kiterjed a tanulási eredményt javító hatásra (K1, ahol a „K” a kérdés kódját jelöli), a hatékonyabb működés stimulálására (K3), az esélyegyenlőség erősítésére (K8), oktatási ellátás minőségére gyakorolt hatásra (K11), az innováció befogadásának konkrét lehetőségeire, módjára (K16), tanulóira, kollégákra gyakorolt motivációra (K17), tanulási eredmények kiegyenlítésére (K19). Tisztában vannak vele, hogy akik innoválnak, azoknál a kívülről érkező fejlesztési beavatkozások nagyobb hatásfokkal működnek (K5). Tantestületükre befogadó környezetként tekintenek (K9). Befogadnak olyan tanulási és szervezeti gyakorlatokat, amelyek elősegítik az innovációhoz szükséges képességek fejlődését (12K).

A jellemző eltéréseket vizsgálva az intézményi vélemények összességében pozitívabbak, míg az innovátorok a legmagasabb szintnél kritikusabbak, ami itt a 4. kategória. Az utóbbiak előtt nagyobb fejlődési lehetőség áll. A szórás eredményei szerint az intézményi válaszok ( $s_{int} = 0,65$ ) az innovátorokéhoz képest ( $s_{inn} = 0,82$ ) egységesebbek, a vélemények közelebb állnak egymáshoz. (1. táblázat).

13. táblázat A középérték-mutatók és a szórás összehasonlítása ( $H_{1.1}$ )

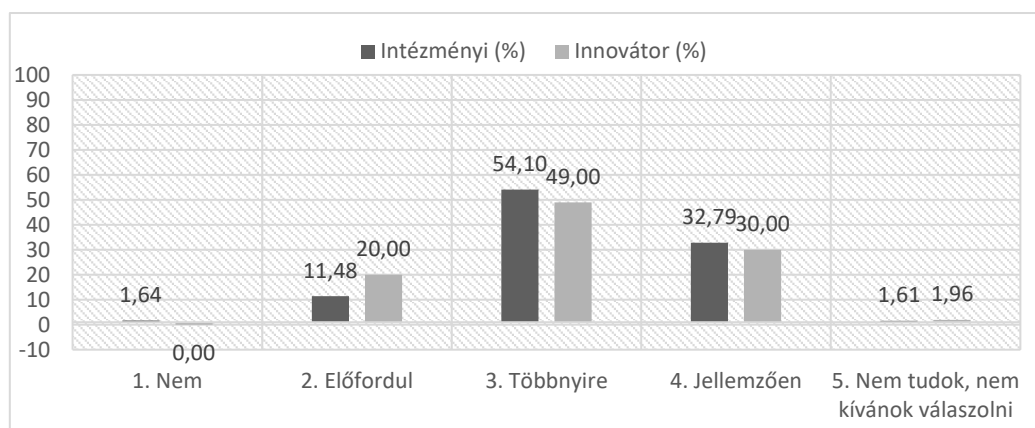
MUTATÓK	Intézményi	Innovátor
Átlag (az első négy választási lehetőség esetén)	3,32	3,02
Átlag (épülő kapcsolatrendszer esetén)	n. r.	2,87
Átlag (stabil kapcsolatrendszer esetén)	n. r.	3,24
Módusz	3,00	3,00
Medián	3,00	3,00
Szórás	0,65	0,82
Terjedelem	3,00	3,00

A középérték-mutatók, mint az átlag, módusz, és a medián, egymással való összevetése alapján a poligon alak az intézményi eredményeket tekintve jobbra ferde, a szélsőségesen alacsony értékek jobban dominálnak. Ez az eltérés az innovátorok esetében sokkal kisebb, náluk az említett görbe inkább szimmetrikusnak mondható.

Az innovátoroknál a nagyobb kapcsolatrendszerrel rendelkezők véleménye lényegesen pozitívabb az átlagnál. A csoporton belüli különbség a stabil kapcsolatrendszerrel rendelkezők javára 0,1-nél nagyobb (legalább 5 ember egy értéknél nagyobb véleménykülönbsége). Vélelmezhető a kezdők problémája, hogy több nehézséggel szembesülnek.

A befogadó környezet gyakorlata ( $H_{1.2}$ ): a felkészültséget a gyakorlati tapasztalatok is minősítik. A válaszadók véleménye alapján, intézményi és innovátor oldalról, többnyire befogadó környezetként működnek (K9), amely kiterjed olyan tanulási és szervezeti gyakorlatokra is, amelyek elősegítik az innovációhoz szükséges képességek fejlődését (12K), azonban szembetűnő az innovátorok (20%) negatív véleménye (5. ábra).





5. ábra A befogadó környezet felkészültsége a gyakorlat szintjén (H<sub>1.2</sub>)

Több nehézséggel néznek szembe az innovátorok, amit az intézményi oldalról kevésbé érzékelnek. Ők saját programjuk megvalósítása révén biztosan rendelkeznek gyakorlati tapasztalatokkal, ami viszont minden intézmény esetében már nem valószínűsíthető.

A jellemző eltéréseket vizsgálva a „magasabb” kategóriákban a két csoport között nem mutatkozik nagy véleménykülönbség. Az intézményi válaszok azonban a 4. kategóriában a tájékozottságot (H<sub>1.1</sub>) vizsgáló eredményekhez képest (4. ábra) már közel 10 %-os véleménykülönbséget mutatnak, ami annyit tesz, hogy mérhető eltérés van a tájékozottság és a gyakorlat között. Minőségi fejlődésre mind a két csoport számára van lehetőség. A *szórás* mutatói szerint a két csoport eredményeiben nem mutatkozik jelentős eltérés, mindössze 0,03 (2. táblázat).

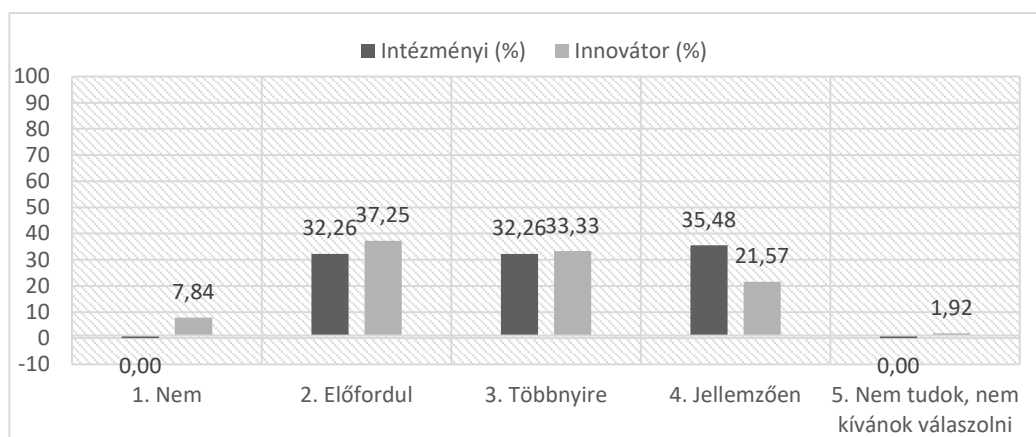
14. táblázat A középérték-mutatók és a szórás összehasonlítása (H<sub>1.2</sub>)

MUTATÓK	Intézményi	Innovátor
Átlag (az első négy választási lehetőség esetén)	3,18	3,08
Átlag (épülő kapcsolatrendszer esetén)	n. r.	3,02
Átlag (stabil kapcsolatrendszer esetén)	n. r.	3,15
Módusz	3,00	3,00
Medián	3,00	3,00
Szórás	0,70	0,73
Terjedelem	3,00	3,00

A középérték-mutatók egymással való összevetése alapján az intézményi adatokat figyelembe véve a poligon alak kismértékben jobbra ferdül, előfordulnak szélsőségesen alacsony értékek. Ugyanez az innovátoroknál, a kis eltérés miatt inkább szimmetrikusnak mondható, itt nem gyakoriak az alacsony értékek. Az innovátorok közötti eltérésről megállapítható, hogy a nagyobb kapcsolatrendszerrel rendelkezők véleménye pozitívabb az átlagnál. Az innovátorokon belül a különbség a stabil kapcsolatrendszerrel rendelkezők javára 0,1-nél nagyobb érték.

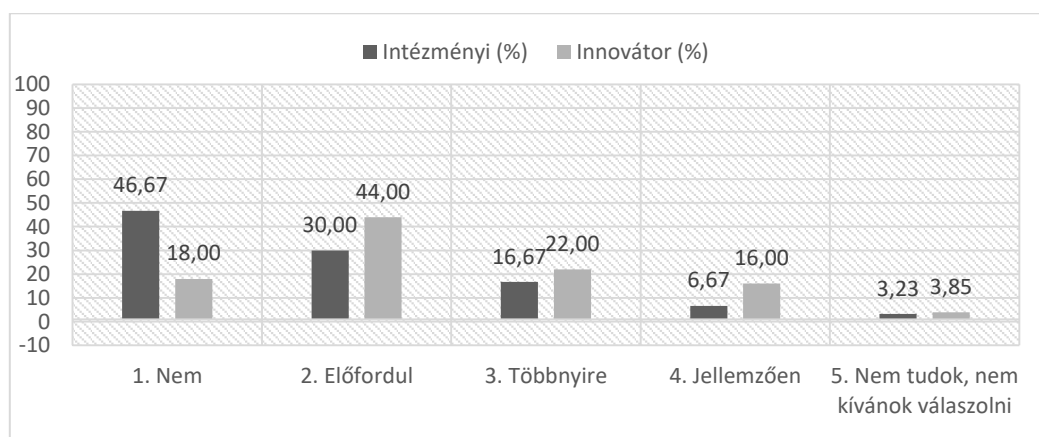
Az átvétel és a kontexushoz történő hozzáigazítás kérdése: a tudás-intenzív befogadó környezetté válás magasabb foka, amikor úgy innovál egy befogadó közeg, hogy az átvett jó gyakorlatot, programot a sajátosságaihoz, igényeihez igazítja. Megállapítható, hogy a vizsgált intézményi és innovátor mintára nem igaz az, hogy a túlnyomó többség az átvett jó gyakorlatok, innovátor programok esetében a kontextushoz való hozzáigazítással innovál (6. ábra).

[Ide írhat]



6. ábra Megvalósítanak kívülről érkező innovációt, és azt saját igényeikhez igazítják (6.)

Az innovátorok több mint harmada, míg az intézményi vélemények csaknem negyede szerint meg sem történik ez (7. ábra).



7. ábra Megvalósítanak kívülről érkező innovációt, de nem igazítják saját igényeikhez (4.)

Erősen megoszlanak a vélemények arról is, hogy az érintettek kihasználják-e az átvétellel történő innoválás effajta lehetőségét. Vannak, akik megvalósítanak kívülről érkező innovációt, és azt saját igényeikhez igazítják, de ennek az ellenkezője is igaz. Az innovátoroknál nagy számban jelennek meg az elutasítók (3. táblázat).

15. táblázat A 6. sz. kérdés válaszainak jellemző eltérése

LEHETŐSÉGEK	Intézményi (%)	Innovátor (%)
1. Nem	0,00	7,84
2. Előfordul	32,26	37,25
3. Többnyire	32,26	33,33
4. Jellemzően	35,48	21,57
5. Nem tudok, nem kívánok válaszolni	0,00	1,92

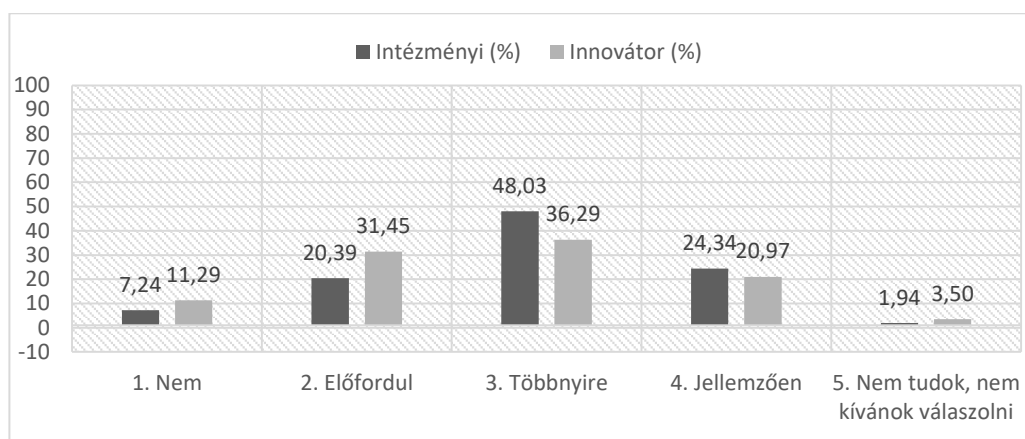
A szórás és a terjedelem eredményei szerint az intézményi válaszok ( $s_{\text{int}} = 0,84$ ) az innovátor eredményekhez képest egységesebbek ( $s_{\text{inn}} = 0,91$ ), közelebb állnak egymáshoz (4. táblázat).

16. táblázat A középérték-mutatók és a szórás összehasonlítása (6. sz.)

MUTATÓK	Intézményi	Innovátor
Átlag (az első négy választási lehetőség esetén)	3,03	2,69
Átlag (épülő kapcsolatrendszer esetén)	n. r.	2,57
Átlag (stabil kapcsolatrendszer esetén)	n. r.	2,86
Módusz	4,00	2,00
Medián	3,00	3,00
Szórás	0,84	0,91
Terjedelem	2,00	3,00

A középérték-mutatók egymással való összevetése alapján az intézményi eredmények esetében balra ferdül, jellemzőek a magas értékek. Míg ugyanez az innovátorok esetében az előbbivel ellentétben, jellemzőek az alacsony értékek. Az innovátorok közötti eltérésről megállapítható, hogy a nagyobb kapcsolatrendszerrel rendelkezők véleménye itt is pozitívabb az átlagnál. Az innovátorokon belüli különbség a stabil kapcsolatrendszerrel rendelkezők javára 0,1-nél nagyobb érték.

A befogadó környezet motiváltsága ( $H_2$ ): mindkét csoport eredményeiből kitűnik, hogy megoszlanak a vélemények a kívülről érkező innovációk megvalósításának motivációjáról (8. ábra)

8. ábra A befogadó környezet motiváltsága ( $H_2$ )

Motiváltság alatt a belső késztetést (K2), a külső partnerek elvárásait (K7), a kollégák támogató magatartását (K14), az intézményvezetés hozzáállását (K18), az oktatásirányítás támogató magatartását (K10) értjük. A jellemző eltéréseket vizsgálva az intézményi vélemények pozitívabbak, és mindkét csoport nagy teret hagy a fejlődés számára. A szórás eredményei szerint az intézményi válaszok ( $s_{\text{int}} = 0,85$ ) az innovátorokhoz képest ( $s_{\text{inn}} = 0,93$ ) egységesebbek, a vélemények közelebb állnak egymáshoz (5. táblázat).

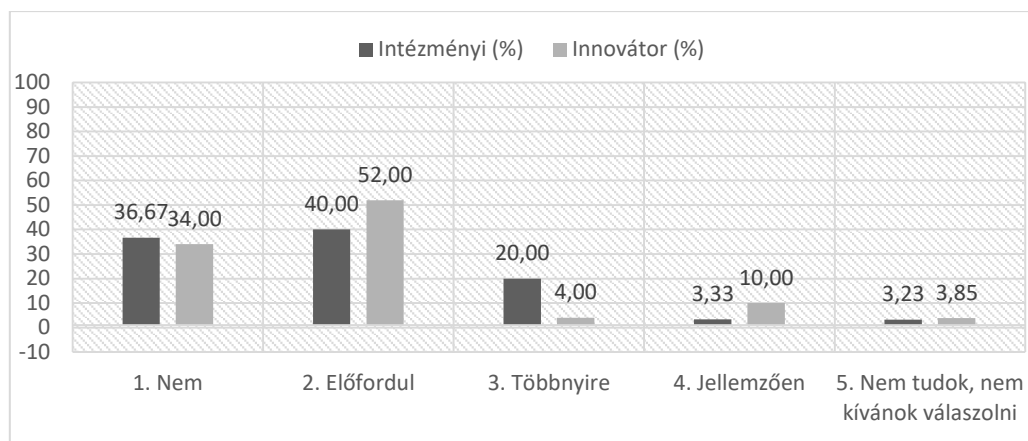
17. táblázat A középérték-mutatók és a szórás összehasonlítása ( $H_2$ )

MUTATÓK	Intézményi	Innovátor
Átlag (az első négy választási lehetőség esetén)	2,89	2,67
Átlag (épülő kapcsolatrendszer esetén)	n. r.	2,61
Átlag (stabil kapcsolatrendszer esetén)	n. r.	2,81
Módusz	3,00	3,00
Medián	3,00	3,00
Szórás	0,85	0,93
Terjedelem	3,00	3,00

Az innovátoroknál a nagyobb kapcsolatrendszerrel rendelkezők véleménye lényegesen pozitívabb az átlagnál. A csoporton belüli különbség a stabil kapcsolatrendszerrel rendelkezők javára 0,1-nél

nagyobb, azaz legalább 5 ember egy értéknél nagyobb véleménykülönbségére utal. Valószínűsíthető, hogy a kezdők útja ebből a szempontból is rögzesebb, több problémával szembesülnek, míg a tapasztaltabbak már jobban érzik a pozitív hatásokat.

Ahhoz, hogy tisztább képet kapjunk, érdemes külön megvizsgálni az oktatásirányítás részéről érkező motivációt. A kutatásban résztvevőknél markáns az a vélemény, miszerint a befogadó környezet erkölcsileg és anyagilag nincs, motiválva az oktatásirányítás részéről. Csak elenyészően gondolják ennek az ellenkezőjét. A diagramból (9. ábra), jól látható hogy az intézményi vélemények több mint 76%-a gondolja ezt így, míg az innovátoroknál ez a szám 84%.



9. ábra Részeseültek erkölcsi, anyagi elismerésben az oktatásirányítás részéről (10.)

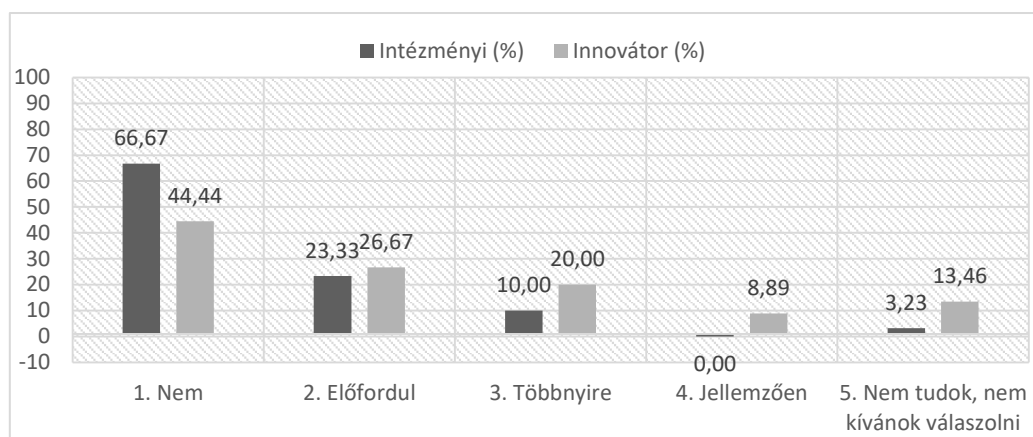
A jellemző eltéréseket vizsgálva az intézményi vélemények a teljes elutasítás oldaláról rosszabb képet festenek, mindkét csoport nagy teret hagy a fejlődés számára. A szórás eredményei szerint az intézményi válaszok ( $s_{\text{int}} = 0,84$ ) az innovátorokéhoz képest ( $s_{\text{inn}} = 0,89$ ) egységesebbek, a vélemények közelebb állnak egymáshoz (6. táblázat).

18. táblázat A középérték-mutatók és a szórás összehasonlítása (10. sz.)

MUTATÓK	Intézményi	Innovátor
Átlag (az első négy választási lehetőség esetén)	1,90	1,90
Átlag (épülő kapcsolatrendszer esetén)	n. r.	1,78
Átlag (stabil kapcsolatrendszer esetén)	n. r.	2,05
Módusz	2,00	2,00
Medián	2,00	2,00
Szórás	0,84	0,89
Terjedelem	3,00	3,00

A középérték-mutatók egymással való összevetése alapján a poligon alak mindkét esetben balra ferdül, gyakoriak a magas értékek. Az innovátorok közötti eltérésről pedig megállapítható, hogy a nagyobb kapcsolatrendszerrel rendelkezők véleménye pozitívabb az átlagnál. Az innovátorokon belüli különbség a stabil kapcsolatrendszerrel rendelkezők javára 0,1-nél nagyobb érték.

*A kívülről érkező innováció befogadására való igény:* K13-as kérdéssel (10. ábra) az volt a cél, hogy különválassza a kívülállók csoportját a befogadásban motiváltaktól. Látható, hogy az intézményi válaszok több mint kétharmada (66,67%) gondolja úgy, hogy van igény a kívülről jövő innováció befogadására, míg az innovátorok legalább fele érzi úgy, hogy vannak még problémák a motivációval



10. ábra Nincs igényük a kívülről érkező innováció befogadására (13.)

A jellemző eltéréseket vizsgálva az innovátor vélemények szembetűnően pozitívabbak, ami a kérdés tartalmát figyelembe véve ebben a szövegösszefüggésben (a tudás-intenzív környezet kialakításának útján) már negatívumnak tekinthető. A *szórás* eredményei szerint az intézményi válaszok ( $s_{int} = 0,68$ ) az innovátorokéhoz képest ( $s_{inn} = 1,01$ ) lényegesen egységesebbek, a vélemények közelebb állnak egymáshoz (7. táblázat).

19. táblázat A középérték-mutatók és a szórás összehasonlítása (13. sz.)

MUTATÓK	Intézményi	Innovátor
Átlag (az első négy választási lehetőség esetén)	1,43	1,93
Átlag (épülő kapcsolatrendszer esetén)	n. r.	2,21
Átlag (stabil kapcsolatrendszer esetén)	n. r.	1,58
Módusz	1,00	1,00
Medián	1,00	2,00
Szórás	0,68	1,01
Terjedelem	2,00	3,00

A középérték-mutatók egymással való összevetése alapján a poligon alak mindkét esetben jobbra ferdül, dominálnak az alacsony értékek. Az innovátorok közötti eltérésről elmondható, hogy a nagyobb kapcsolatrendszerrel rendelkezők véleménye negatívabb az átlagnál. Az innovátorokon belüli különbség a stabil kapcsolatrendszerrel rendelkezők javára 0,1-nél nagyobb érték.

## Összegzés

A kutatás a vállalt elsődleges célját teljesítette, azaz információkhoz jutott az innovációkat befogadó környezet felkészültségéről és motiváltságáról.

Az elvárt minimum az volt, hogy megfelelő számban, eredményesen képviseljék a válaszadók a célcsoportokat, ami meg is történt. Hiányérzet inkább abból fakadhat, hogy a vizsgált tankerület intézményeinek teljes alapsokaságára, nem született teljes mintavétel, ami már önmagában is tanulságokkal szolgál. A megszületett eredmény, bár becslésen alapul, fontos információ a befogadó környezet állapotáról és a tudás-intenzív szervezetté válás szintjéről.

Az első hipotézis csak részben teljesült. A befogadó környezet felkészültségéről megállapítható, hogy többnyire tájékozott a kívülről jövő innovációk befogadásának hatásairól, de a gyakorlati kérdésekben már árnyaltabb a kép. A felkészültség fejlődéstörténetében az eddig megtett út inkább csak egy állomásnak tekinthető, hiszen a legmagasabb kategóriában az eredmények minden esetben alulmaradtak a lehetőségekhez képest. *Kálmán* (2016. 162.) 37 innovatív pedagógus strukturált interjúban történő elemzéséből egyenesen arra a következtetésre jutott, hogy a „pedagógusok az iskola eredményessége kapcsán az innovativitást az egyik legkevésbé lényeges szempontnak tartják, ettől talán nem függetlenül a pedagógusok nem

is érzik igazán felkészültnek magukat ezen a területen.” Szerintünk jelzés értékű az is, hogy az innovátorok túlnyomó többsége (80 %) gondolja úgy, hogy a befogadó környezet elsősorban saját innovációt valósít meg, 29% szerint nincs is igényük a kívülről érkező innováció befogadására. Ez az eredmény alátámasztja azt a 2014-es OFI kutatást, amelyről Kálmán (2016. 149.) említi, hogy „reprezentatív mintában a pedagógusoknak csupán 13, 2%-a találta fontosnak az intézménye eredményessége szempontjából azt, hogy az intézmény innovatív, pedagógiai fejlesztésekre nyitott legyen.”

A második hipotézis teljesült, hiszen nem elég motivált a befogadó környezet. Látható, hogy az innovációk befogadásában, az érintettek rendelkeznek motivációs bázissal a közvetlen környezetükből (intézményvezető, kollégák), de megfigyelhető egy jelentős passzív tábor is (25-30%). A pozitív visszajelzések mellett a legszélsőségesebb eredmény egyben az oktatásirányítás felé megfogalmazott kritika is, ugyanis mindkét csoport határozottan hiányolta az erkölcsi és anyagi elismerést. Van még mit fejlődni a nyitottságban, a passzív csoport aktivizálásában, amelyhez feltétlen szükség van az oktatásirányítás részéről történő motivációra. A fentiekkel kapcsolatban érdemes visszautalni, a már korábban említett Varga és Kalocsai (2016) megállapításra, akik úgy vélik, hogy szükség van egy támogató rendszerre, amely az intézmények és a pedagógusok szükségleteihez igazodik.

A befogadó környezet állapotának megismerésében ez a kutatás (az innovátorokkal és az innovációban jártas intézményvezetőkkel, vagy azok képviselőivel) csak egy lépcsőfok. Kálmán (2016) felhívja a figyelmet az innovativitás értelmezésének bizonytalanságára, sokféleségére, amit véleményünk szerint egy mély interjú során, mint hibalehetőséget, könnyebb lenne kiküszöbölni.

A dolgozat érdekességének a közoktatásban dolgozó innovátor vélemények összegyűjtését tartom. Ez a profil még csak egy fiatal kategória, sok információ még nem látott napvilágot velük kapcsolatban, így az Innovátor Pedagógusok Közössége által nyújtott tapasztalat a maga nemében is egyedülállónak tekinthető. A másik momentumnak az intézményi és innovátor vélemények összehasonlítását, szembeállítását nevezném, ami bizonyos fokú kontrollként is szolgál.

Ez a kutatás nem vállalkozott minősítésre, csupán egy speciális látószögéből történő helyzetelemzés volt a feladata, amit egy konkrét szervezeti egység (a vizsgált tankerület) képviselői, és az innoválók véleményével kívánt árnyalni. A befogadó környezet részéről választott minta leginkább, a természeténél fogva, a vezetők véleményét tükrözte, de nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a tényt, hogy tájékozottságuk széles körű és döntési helyzetbe elsősorban ők kerülnek egy intézményben. Végül a tanulmány másodlagos céljának megvalósulása éppen ezen a ponton érhető tetten, hisz az érintettek figyelmét kívánta ráirányítani az innovációk befogadásának lehetőségeire és sajátosságaira, így ösztönözve őket az intézmények közti tudásmegosztó folyamatokban való részvételre. A tudás-intenzív környezet kialakítása érdekében egyet kell értenünk Lénárd (2016. 171.) véleményével: „Nem követni kell, hanem megelőzni a változásokat.”

## Irodalom

Educatio (2012): *Iskolatáska Jó gyakorlatok*.

<https://iskolataska.educatio.hu/index.php/jogyakorlatotlet/index> [2017. 09. 24]

Földes P. (2009): *Innovatív iskolák Magyarországon*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

<http://ofi.hu/tudastar/program/innovativ-iskolak> [2017. 09. 24.]

Halász G. és Horváth L. (2017): *Innováció az oktatásban*. Szintézistanulmány (Kézirat). Budapest, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar. <https://ppk.elte.hu/file/szintezis.pdf> [2017. 07. 31]

Horváth L. (2017): *Az oktatási innovációk komplex rendszerként való értelmezése – a nemzetközi esettanulmányok tapasztalatai* (Kézirat). Budapest, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar. [https://ppk.elte.hu/file/okt\\_innov\\_HL.pdf](https://ppk.elte.hu/file/okt_innov_HL.pdf) [2017. 08. 24.]

- IPK (Innovátor Pedagógusok Közössége) (2018): Innovátor Pedagógusok Közössége Facebook csoport aktivitási adatai az online felmérés időszakában <https://www.facebook.com/groups/331034687352212/insights/?section=engagement> [2018. 03. 06.]
- Kálmán O. (2016): Innovatív pedagógusok az innovatív gyakorlatokról. In: Vámos Á. (ed.) *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. pp. 143-166.
- Kovácsné Nagy E. (2015): *A Komplex Instruktív Program hazai innovációjának és disszeminációjának folyamata* (Habilitációs dolgozat). Eger, Eszterházy Károly Főiskola. [https://konyvtar.uni-eszterhazy.hu/public/uploads/habilitacios-dolgozat\\_56d082c6027c6.pdf](https://konyvtar.uni-eszterhazy.hu/public/uploads/habilitacios-dolgozat_56d082c6027c6.pdf) [2017. 10. 11.]
- Lannert J. (2009): *Az oktatási ágazat kutatási, fejlesztési és innovációs rendszerének elemzése Kutatási Zárójelentés* (Kézirat). Budapest, T-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatókutatási Központ Zrt. [http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/v\\_zarotanutmanykfi.pdf](http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/v_zarotanutmanykfi.pdf) [2017. 08. 24.]
- Lénárd S. (2016): Az eredményes iskolavezetés és tanulás a szervezetben. In: Vámos Ágnes (ed.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. pp. 167-191.
- L. Ritók N. (2016): „Jó gyakorlatok” Avagy az innovációk temetői. *Tani-tani Online A szabad pedagógiai gondolkodás fóruma*. 2016. május 28. [http://www.tani-tani.info/jo\\_gyakorlatok](http://www.tani-tani.info/jo_gyakorlatok) [2017. 07. 31.]
- OECD (2014): *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing. Paris <http://www.oecd.org/hungary/Measuring-Innovation-in-Education-Hungary.pdf> [2017. 10. 28.]
- Oktatásfejlesztési Observatórium Központ (2015a): *Kreativitás és innováció az oktatásban – az OECD kiadványa az oktatási innovációról*. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem. <http://observatory.org.hu/kreativitas-es-innovacio-az-oktatasban-az-oecd-kiadvanya-az-oktatasi-innovacirol/> [2017. 10. 28.]
- Oktatási Hivatal (2017): *Nagykanizsai Tankerületi Központ Intézménytörzs - Intézménykereső KIR* <http://www.kir.hu/kir2int/IntezmenyKereso/Fenntarto/Index/39012286> [2017. 09. 21.]
- Varga A. és Kalocsai J. (2016): A pedagógiai innovációt támogató környezet. in: Varga A. és Ugrai J. (ed.): *Tanulmányok a pedagógiai innováció támogatásának lehetőségeiről*. Budapest, Oktatókutatási és Fejlesztő Intézet – Miskolci Egyetem. pp.43-60. [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/pedagogiai\\_innovacio\\_online.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/pedagogiai_innovacio_online.pdf) [2017. 08. 24.]

**Kovács Tamás**

**kovacs.tamas.68@freemail.hu**

**Zalakarosi Móra Ferenc Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola**

## N. TÓTH ÁGNES

### PEDAGÓGUSOK REFLEXIÓINAK (SZAK)NYELVI SAJÁTOSSÁGAI

*A reflektív gondolkodás nem tekinthető a hazai pedagógiai praxis tradicionális jellemzőjének, kiváltképpen annak formába öntése okoz sok nehézséget a pedagógusoknak.*

*Jelen kutatás célja annak bizonyítása, hogy van-e jelentős különbség az egyes pedagógusi csoportok narratíváinak nyelvi/szaknyelvi minősége között. Feltételezésünk szerint a narratívák nyelvi különbségei nem számottevők, de a szakterminológia használatában a képzettségnek köszönhetően szignifikáns eltérések mutathatók ki. Hermeneutikai elemzéssel szakképzett pedagógusok szakszövegeit elemeztük.*

*Adataink szerint a vizsgált minták tanórákra vonatkozó narratíváinak mennyiségi mutatói különböznek, de a nyelvi minőséget illetően sem a szókincs, sem a szintaktikai jellemzők területén szignifikáns differenciákat nem tudunk kimutatni.*

**Kulcsszavak:** pedagógus; tanóralelemzés; reflexió; hermeneutika;

#### Tanórai hospitálás kettős szerepkörben

A reflektív pedagógia paradigmájának előtérbe kerülésével, a pedagógus–minősítő rendszer bevezetésével és a tanfelügyelet újjáélesztésével a hospitálás napjainkban reneszánszát éli (Bárdossy, Dudás, Pethőné Nagy és Priskinné Rizner, 2001; Kimmel, 2006; Szivák, 2010; Hunya, 2014). A közelmúltban, gyakorló pedagógusok százai kaptak szakértői felkészítést tanügyi ellenőrzésekre, jelezve, hogy erre a praxisnak mekkora szüksége van. Bizonyítja ez azt is, hogy a hospitálásra (tanóralelemzésre) felkészítésnek a felsőoktatási képzésben is nagyobb hangsúlyt kellene kapnia.

A rendszerváltást megelőző évtizedekben a szakfelügyelők tevékenységi köre kiterjedt „a tárgy korszerű tanítására; a tanulók aktivitására, gondolkodtatására, képességeik és készségeik kifejlesztésére; a szemléltetési lehetőségek, illetve a tanulói munkaeszközök hasznosítására, a könyvtár, az audiovizuális eszközök felhasználására, a szertárgyarapító tevékenységre; a tehetségesekkel és a leggyengébbekkel való differenciált foglalkozás helyzetére; tantárgyi eredményvizsgálatokra, azok elemzésére stb.” (Katona, 2016. o.n.)

Napjainkban a tanóralelemzés funkciója ugyanúgy kettős mint korábban. Egyrészt adja a pedagógusnak az önmagától (és/vagy másoktól való) tanulás lehetőségét, másrészt kívülről állóknak (szülők, kollégák) is betekintést enged a tantermi folyamatokba, jobbra tájékoztatási vagy ellenőrzési céllal. Az óralemlészek fókuszai azonban korántsem egységesek. A pedagógusképzés résztvevői illetve a már gyakorló pedagógusok tanóráinak elemzése során mindig más és más hangsúlyok (folyamatosság, tartalom, módszerek stb.) kerülnek előtérbe. A graduális képzések hallgatóinak számára a hospitálás célja általában az óravezetési készségek (kompetenciák) kialakítása és ezeknek szaktárgyi ismeretekkel való összekapcsolása, míg a gyakorló pedagógus óráival szemben főként a tanítás minősége és hatékonyságának fokozása iránti elvárások dominálnak. A tanórai hatékonysággal összefüggésben Millis (1992) kiemeli, hogy a megfigyelés akkor szolgálhatja a megfigyelt és megfigyelő kölcsönös tanulását, ha annak légkörét bizalom és tisztelet jellemzi.

A pedagógusmesterséggel ismerkedő hallgatók hospitálásait a képesítési és kimeneti követelmények (8/2013. [I. 30.] EMMI rendelet) szabályozzák. A kialakítandó kompetenciákhoz a képzés során számos gyakorlat teljesítését (például csoportos pedagógiai; önálló tanítási; közösségi pedagógiai és összefüggő egyéni iskolai) várja el a jogalkotó. Ezek kiterjednek „az általános tanári és az adott tanári szakképzettséghez, a tanári szerepkörökhöz kapcsolódó gyakorlati ismeretek, képességek, attitűdök megismerésére, gyakorlására, a munkahely világával való ismerkedésre és a tanítási, tanulási folyamatok értékelésének szakmai fejlesztésére”. (8/2013. [I. 30.] EMMI rendelet



2. melléklet) A gyakorlatok mindegyike szakvezetők vagy mentorok irányításával történik, biztosítva, hogy a hallgató azt és úgy figyeljen meg a hospitáláson, ami a fejlődéséhez szükséges, és ahogyan azt a szakma szabályai előírják. A látottak elemzése is a hospitálást irányító pedagógusképzők segítségével történik, így azok szakszerűségéhez nem férhet kétség (?). E hospitálások alkalmával a hallgató előzetesen egyeztetett részletességű naplót készít, és reflektál a látottakra. A folyamat jelentősége a hallgató *szakmai identitása kialakításában* van, ugyanakkor a képzők, de a hallgatók részéről is gyakran hangoztatott hiányérzet, hogy a gyakorló terepek (gyakorlóiskolák) csak kis mértékben képesek reprezentálni azt a pedagógiai közeget, amelyben a hallgató diplomájának megszerzése után az így kialakult kompetenciákat kamatoztatni lesz hivatott.

A már pályán levő pedagógus munkájában a bemutató órák szervezése kollégák, vagy a szülők számára nyílt napok keretében, rendszeresen végzett tevékenység, ami az első esetben inkább továbbképzési, a másodikban inkább tájékoztatási jellegű. Az ellenőrzési–értékelési szempontok, noha a munkahelyi vezető (igazgató; munkaközösség–vezető) részéről korábban is jelen voltak, a maihoz hasonló erőteljes megjelenésük azonban az országos pedagógiai–szakmai ellenőrzések és a pedagógusok minősítő rendszerét magába foglaló pedagógus életpálya–modell bevezetésének köszönhető. Az óralátogatás mindkét eljárás értékelési módszerei között megtalálható (20/2012. [VIII. 31.] EMMI rendelet 145. § (1a és 2a) valamint a 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet 8.§.). Célja: „...a pedagógus tanórai munkájának a megfigyelése, elemzése és értékelése, ezekre épülve javaslatok megfogalmazása. Az óralátogatás az intézmények minőségbiztosításának fontos eleme, továbbá a pedagógus–életpályamodellhez kapcsolódó minősítési eljárás része. [...] Az óralátogatás szakaszai: a látogatást előkészítő rövid megbeszélés, az óramegfigyelés és az óraelemzés.” (*Antalné Szabó, Hámori, Kimmel, Kotschy, Móri, Szőke–Milinte és Wölfling*, 2013. 158.) A pedagógusok minősítő eljárása során megvalósuló óralátogatások alkalmával, az egyes tanári kompetenciák meglétét indikátorok segítségével vizsgálják a szakértők. Értelemszerűen az ilyen óralátogatásokon is jegyzőkönyvek, adatlapok, értékelő lapok készülnek, melyeknek jelrendszere vagy becslési skálája alapján a látottakra reflektálni lehet. A reflexió itt azért különösen fontos, mert akár az órát tartó pedagógus indokolhatja benne szakmai döntéseit, akár a szakértők is fűzhetnek megállapításokat a látottakhoz.

## A tanóra–megfigyelés protokollja és a kutatási cél

A hospitálás tapasztalatainak rögzítése nyílt vagy strukturált formában (*Millis*, 1992) történhet. A nyílt jegyzetelés technikája a tanulók tanórai aktivitására és a tanárral való interakcióikra vonatkozó megállapítások rögzítésére szolgál, míg a strukturált adatrögzítés általános állítások vagy kódok alapján annak értékelését teszi lehetővé, hogy mennyire felel meg a hospitált tanóra az elvárásoknak (*Smith, Jones, Gilbert és Wieman*, 2013).

A hazai pedagógus–minősítő eljárásban (OH, 2017. 4. melléklet) egyebek mellett 25 nyílt végű kérdés megválaszolása a megfigyelő szakértő feladata. E kérdések zöme a pedagógus *szakmai kompetenciáira* (kommunikáció; fogalomhasználat; reakciók; célkitűzés; motivációs eljárások; választott módszerek; feladatválasztás; értékelési stratégiák; egyéni képességek figyelembe vétele; személyiség– és közösség alakítás; kiemelt figyelmet igénylő tanulók foglalkoztatása; reális önértékelés; szerepei; reflexiói), másik része a *tanulóra* (szokásrend; együttműködés; aktivitás; egymástól való tanulás; önértékelés; produktumok) irányul.

A hospitálás szakértői protokolljának ismeretében, a pedagógusképzők részéről jó néhány kérdés vetődik fel. Vajon mire összpontosítanak, mit vesznek észre a „nem szakértő”, és akár még minősítés előtt álló, de gyakorló pedagógusok egymás óráinak megtekintése során? Elegendő útmutatást kapnak– e az egyes felsőoktatási képzések hallgatói tanórai megfigyeléseik elvégzéséhez, és reflexióik megírásához?

A pedagógusképzés levelező tagozatain, bolognai MA szinten és bizonyos szakirányú továbbképzéseken is kötelező stúdiumok keretében foglalkoznak a hallgatók tanóraelemzéssel annak ellenére, hogy szinte valamennyien gyakorló pedagógusok. Kutatásunk kettős célja a

posztgraduális képzések tanóraelmzési tartalmainak a pedagógus–minősítő rendszer elvárásaihoz közelítése igényeiből fakad.

Igazolni kívánjuk a *tanórai megfigyelés fókuszainak megjelenését a pedagógusi praxisban*, rávilágítva arra, *mit vesznek észre és mit hangsúlyoznak hallgatóink mint megfigyelők egy-egy tanóráról írt reflexióikban*. Másik célunk pedig *annak bizonyítása, hogy a különféle képzések* (mentor szakirányon pedagógus szakvizsgára készülő és bolognai MA levelező tagozatos) *tanórai megfigyeléssel kapcsolatos hozadékaik között van – e jelentős, akár disszeminálható különbség*.

Céljaink elérése érdekében ki kell mutatnunk a már gyakorló pedagógusokból álló hallgatói csoportok tanórai megfigyelései közötti azonosságokat és differenciákat, valamint feltárni, hogy mely tanórai jellemzők (szereplők, mozzanatok) és milyen súllyal szerepelnek reflexiókban. Elemezni szükséges továbbá az egyes tanórákra vonatkozó hallgatói elégedettség mértékét, ami a képzések tartalmi továbbfejlesztésének irányait határozhatja meg.

## Hipotézisek

A bolognai rendszerű, levelező MA hallgatók tanulási motivációi sok esetben eltérnek a képzések indítási szándékától. E hallgatók újabb szak, vagy magasabb képzettségi szint elérése érdekében tanulnak két–három félévig, és sokan közülük egyetemi tanulmányaik megkezdése előtt kizárólag rövid időtartamú továbbképzéseken vettek részt (*Simon és N. Tóth*, 2016), amivel indokolni szokták, hogy tanulmányaik tartalmában a pedagógiai és pszichológiai ismeretek újratanulását feleslegesnek érzik. Ezekről a hallgatóktól legtöbb kritika a „Közoktatási gyakorlat”c. tantárgyakra érkezik, amelyek keretében a gyakorlatvezető által meghatározott szempontok megfigyelése a feladat. A hallgatók a megfigyelési szempontok (családi nevelés anomáliái; differenciáló módszerek alkalmazása; tanulásmódszertani jellemzők) és a gyakorlóiskola tanulói összetétele közötti diszkrepanciát kifogásolják. E hospitálások ugyanis szigorúan a képző intézmény gyakorlóiskoláihoz kötődnek.

A mentorcsoport (négy féléves szakirányú továbbképzés) a leendő gyakornok pedagógusok szakmai segítésére (beleértve a gyakornoki vizsgára felkészítést is) szerez képesítést. A mentor szakvizsgára készülőek élménybeszámolói ugyanakkor a maguk választotta (nem gyakorló) intézményekben megfigyelt tanítási órák alacsony minőségét, kevésbé korszerű és hatékony voltát emelik ki.

Hipotéziseink a kétféle képzés között húzódó – feltételezett – jelentős tartalmi és szervezési különbségekből következnek, mert hiányérzet mindkét csoport részéről felvetődik a hospitálásokkal kapcsolatban. Lehetséges, hogy a képzések tartalmi és szervezési sajátosságainak közelítése nagyban segítené a hallgatói, ezzel együtt a közoktatási igények kielégítését is. „A szülők – írja *Langermé Buchwald* (2017) – a legjobb óvoda és iskola választásával szeretnék biztosítani a lehetőséget gyermekei számára arra, hogy felnőttként sikeresek legyenek, és legalább olyan vagy jobb életet élhessenek, mint ők...” (144.) E vonatkozásban tehát a pedagógusképzésnek minden területen nagy a felelőssége.

Mivel a két vizsgált hallgatói csoport más–más terepen (gyakorlóiskola; választott intézmény) szokott hospitálásokat végezni, ezért óralátogatáskor is eltérő impulzusokhoz szokott. Reflexióik a jelentős minőségi különbségeken túl, a megegyező megfigyelési szempont (adaptivitás a tanórán) dacára is igazolják a pedagógiai praxis és a szakirodalom eltérő terminológiai sajátosságait *Kurtán* (2011).

(H1.) Tekintet nélkül a minták személyi, szakmai vagy életkori összetételére úgy gondoljuk, hogy a *pedagógusi reflexiók nyelvi/nyelvhasználati sajátosságai függetlenek a képzéstől*, ezért a vizsgált minták között e vonatkozásban nincs jelentős különbség.

(H2.) Azt várjuk továbbá, hogy a *mentorhallgatók* – gyakorlottabb óraelmzők lévén – *szakoszerűbben megfogalmazott, árnyaltabb reflexiókat írnak* mint a tanári MA képzésben résztvevők.

## A vizsgálati minták

Kutatásunkhoz nem volt szükség a szokásos mintavételi eljárások érvényesítése, mert tanári képesítéssel rendelkező levelezős hallgatóink alacsony létszáma ezt nem indokolta. Ezért a bolognai rendszerű tanári mesterképzés azonos kurzusára regisztrált hallgatóinak (N=78) *teljes körét*, és a mentor szakirányú szakvizsgára felkészítő továbbképzés hallgatóinak szintén *teljes létszámát* (N=26) vontuk be a vizsgálatba. Mindkét csoportba *rövidebb–hosszabb ideje gyakorló pedagógusok* tartoznak, akik a jelen értekezésben részletezett *tanóramefigyeléseket* tanulmányaik *utolsó félévében* végezték.

A tanári MA hallgatói között senki, de a mentorok mintáját képezőknek már ötöde esett át pedagógusi minősítő eljáráson, ami a tanóraelemzés (hospitálás) szempontjából nyilván nem elhanyagolható.

A mesterképzés (tanári MA) hallgatói egyetemi tanulmányaik „közoktatási gyakorlatai” során számos alkalommal hospitálnak, tanóraelemzéssel kapcsolatos feladataik azonban minden esetben egy–egy speciális szempontra korlátozódnak. Ugyanakkor, képzésük részeként *kutatásmódszertani tanulmányokat is folytatnak*, így a megfigyelés technikáját is elsajátíthatják. Erre a csoportra érvényes továbbá, hogy a reflektív gondolkodással szinte a vizsgálattal egyidőben, tanórakeretben ismerkedtek, és a minta kétharmada ezzel párhuzamosan készült első, a tanulmányokat lezáró portfóliójának védésére is. Szemben velük, a leendő mentorok képzésében a tanóramefigyelés, elemzés és reflexió végigkíséri a tanulmányok teljes (négy félév) vertikumát, náluk viszont a kutatásmódszertan nem része a kötelező stúdiumoknak.

Elsőként szükséges volt tisztázni, hogy megfigyelőink valóban *két kutatási mintát* képeznek-e, vagy megállapításaik lényegesen nem térnek el egymástól, tehát azonos mintába tartoznak. A kérdés eldöntésére kétmintás t– próbát végeztünk. Mivel a *Levene–* teszt minden változó esetében szignifikáns, a két csoport szórása eltér, ezért megfigyelőink két külön mintának tekinthetők. A minták adatainak statisztikai összevethetősége miatt, tekintettel azok elemszámának lényeges különbözőségeire (N<sub>1</sub>= 78; N<sub>2</sub>= 26), súlyozási technikát alkalmaztunk.

## A kutatás módjai és eszközei

Vizsgálatunk megkezdése előtt  *kvalitatív kutatási stratégia alkalmazása* mellett döntöttünk, amihez tanóra–felvételek megfigyelését végeztettük el a kutatásba vont hallgatókkal, majd hermeneutikai elemzés alá vetettük reflexióikat.

A megfigyelésre felkészítés *mindkét csoportban azonos módon*, a differenciálás elméleti ismereteire, a reflektív gondolkodásra irányult. Ezt követően, a pedagógiai megfigyelés adatgyűjtési technikájára (Falus, 1993) készítettük fel a hallgatókat, számukra ugyanis ez a technika érezhetően újszerű volt. A megfigyelés előkészítése – Creswell (2012) ajánlása alapján – a technika (kódrendszer) bemutatását, az adatrögzítés eszközének (jegyzőkönyv) és az alkalmazott kódok jegyzetelésének elsajátítását foglalta magában. Mindennek indoka, hogy „csak az tud értékes új megfigyeléseket tenni, aki már rendelkezik a témára vonatkozó tudással” (Szokolszky, 2004. 268.). A megfigyelés megbízhatóságának fokozása érdekében ugyanazt a tanórát legalább két hallgató (egy „mester” és egy mentor) elemezte, hogy az azonos órákra vonatkozó kvantitatív adatok a kutatás egy későbbi – itt nem ismertetett – szakaszában összevethetők legyenek.<sup>30</sup>

A megfigyelésre szánt különféle tanórák felvételeit a közoktatás különböző szintjein funkcionáló iskolákból, hallgatói felajánlások útján, elektronikus adathordozókon gyűjtöttük össze. Két kritériumot tartottunk szem előtt a felvételek megfigyelésre alkalmassága kapcsán, hogy a tanórák differenciáló részeket (is) tartalmazzanak, és terjedelmük ne haladja meg a 45–50 percet.

<sup>30</sup> A jegyzőkönyvben a differenciálás két szintjét, a tanulói szintű adaptivitást (M. Nádasi, 2006), és az osztály szintű differenciált munkaszervezést (Báthory, 1997) kellett elkülöníteniük egymástól a hallgatóknak a megfigyelt foglalkozás minden egyes percében. Ennek az elemzésnek a tapasztalatait egy későbbi tanulmányban foglaljuk össze.

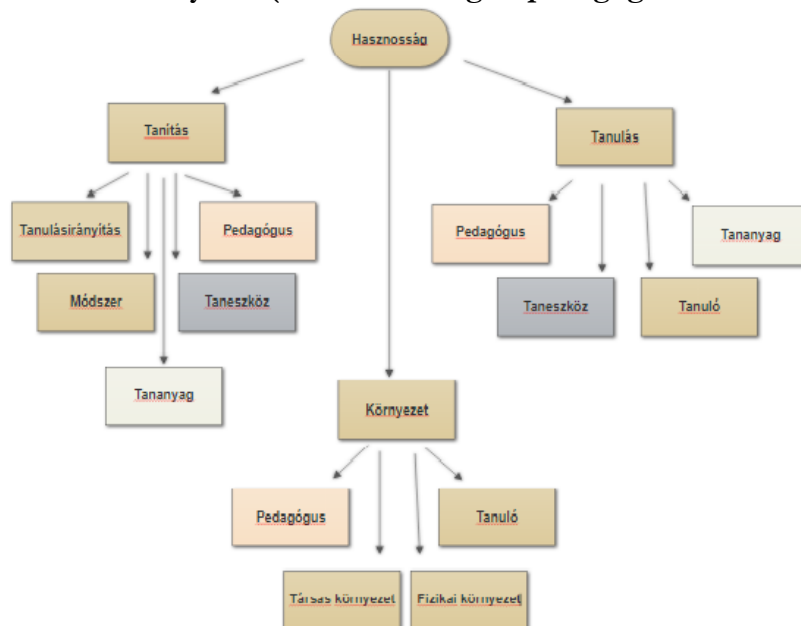
Ilyen módon 41 különböző tanóra (1402 perc) felvételeit tudtuk a 104 elemzést végző hallgató rendelkezésére bocsátani.

A tanóra–felvételeknek a megfigyelők közötti elosztásában az idegennyelvi órák megértése dominált mint kritériumfeltétel. A magyar nyelven zajló tanórákat pedig a megfigyelő szakjától és az óra tartalmától függetlenül, véletlenszerűen sorsoltuk össze.

Reflexióik megírásához tantermi foglalkozásokon gyakorolták a hallgatók a reflektív gondolkodás fejlesztésének stratégiáit (Szivák, 2010) és a reflektív naplózás technikáját (Hunya, 2014). Sem az elemzésre kerülő órák megtekintésének számát, sem a reflexió megírásához segítségül hívott szakirodalmi forrásokat nem korlátoztuk.

Az ily módon elkészült hallgatói beszámolókat ezután hermeneutikai elemzésre alkalmassá kellett tenni, azaz megtszítítani a fejezetcímektől, szakirodalmi idézetektől. Az e féle analízist a narratív pszichológia (László, 2015) tradicionálisan alkalmazza, a pedagógiában azonban (Creswell, 2012) még nem jutott jelentős szerephez annak ellenére, hogy a közelmúltban e célra számos szoftvert is kifejlesztettek (242.o.). Saját vizsgálatunkhoz az *Atlas.ti*<sup>31</sup> programot választottuk, amelynek segítségével a hipotézisekhez releváns szakkifejezéseket használtuk kódként, mint például differenciálás, csoportmunka, kommunikáció, kooperáció stb. A folyamatban összesen 160 kódot használtunk. Miután egy–egy kód többféle kontextusban is előfordulhat, a kombinációkat is beleértve a dokumentumok 1917 mondata összesen 19978 „magmondatot” (Krippendorff, 1995) jelent 5991 különféle idézetben.

A 160 kód a tanórának a megfigyelőre gyakorolt hatása (hasznosság) alapján három fő csomópontot jelenített meg: a tanítás (pedagógusi aktivitás), a tanulás (tanulói igények és aktivitás) és a tanulási környezet (tantermi közeg és pedagógiai szituációk). (1. ábra)



11. ábra A reflexió–analízis kódrendszere

E csomópontok mentén szükséges tehát a két vizsgálati minta tanórai megállapításainak tartalmi összevetése, ami jelen tanulmány kereteit meghaladja, de egy későbbi értekezés témája lehet.

## A tanórai megfigyelés hallgatói narratíváinak nyelvi sajátosságai

A vizsgált 104 hallgatói dokumentumról általánosságban elmondható (1. táblázat), hogy a mentorok háromszor terjedelmesebb reflexiókat fogalmaztak ugyanarról a témáról, és esetükben a

<sup>31</sup> Mivel a szoftver angol nyelvű, ezért a segítségével készült ábrák is angol nyelvűek. Az értelmezést – szükség szerint – magyar nyelvű jelmagyarázatokkal egészítjük ki.

szakkifejezések gyakorisága majdnem négyszerese a tanári MA hallgatóinak írásműveikhez viszonyítva. (Ld. lejjebb)

20. táblázat Az elemzésbe vont szövegek (narratívák) jellemzői

	MA–tanár (N= 78)	mentor (N= 26)	ÖSSZESEN
1. karakterszám/minta/fő	86150 ( $\bar{x}$ =1109)	103469 ( $\bar{x}$ =3980)	189619
2. mondat szám/minta	915	1002	1917
3. mondat hosszúság (karakter)	94	103	$\bar{x}$ =99
4. szavak száma/minta	9718	11820	21538
5. szintaktikai komplexitás	11	12	11,24
6. szakkifejezések gyakorisága	7	27	12

Látjuk, hogy a feladat teljesítése a két vizsgált csoport között gyakorlatilag háromszoros egyénekre vetített karakterszám különbséget takar (1. táblázat 1. sor). Míg egy MA-tanár átlagosan 1109 karakterben (fél oldalnál kevesebb) hasznos szövegben oldotta meg a feladatot, addig a mentorok 3980 leütésből álló reflexiókat írtak. Fontos megjegyezni, hogy ez a terjedelem kizárólag az elemzéshez releváns mondatok leütéseit jelenti.

Az elemzésre alkalmas mondatok száma (1. táblázat 2. sor) közelít egymáshoz, viszont a mintába tartozó hallgatók számával arányosan a mentoroknál 39, a tanári MA-képzésben ugyanez 12 mondatot jelent. A különbség szignifikáns, ami a két képzésnek a *reflektív gondolkodás fejlesztésére* gyakorolt hatásaira utal.

A *szaknyelvi szövegek* fogalmazásának egyik dilemmája a mondatok hosszúsága. „És valóban – írja Molnár, 2013 – igen sokszor halljuk a kritikát, hogy ez vagy az a mondat „túl hosszú”; de talán az ellenkezője is előfordul, amikor valamelyik mondatnál éppen az a baj, hogy „túl rövid”. Jellemző, hogy a kritikusok legtöbbször valóban a hosszúságot/rövidséget emelik ki, nem a bonyolultságot, és nem is az érthetőséget.(o.n.) Kojanitz (2003) szerint: „Egyrészt minél hosszabb egy mondat, annál nagyobb valószínűséggel és számban fordulnak elő benne bonyolult szerkezetek, s kerülhetnek egymástól távol az összetartozó jelentésegységek. Másrészt az ember rövid távú memóriája korlátozott, ezért ha egy mondat túl hosszú, az olvasó nem tudja pontosan felidézni minden részletét. Ez pedig a megértést is akadályozza.[...] J. Mikke (1996) úgy találta, hogy a 14 és 16 éves tanulók esetében a 70 vagy annál hosszabb betűhelynyi mondatok számarányának növekedése erős összefüggést mutatott a szöveg tartalmi megértését ellenőrző feladatok megoldásában mutatkozó hibák arányának növekedésével” (43.)

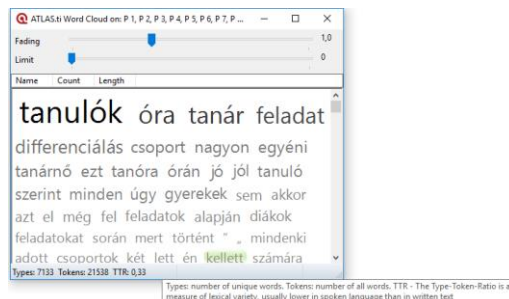
Vizsgálatunk adatai (1. táblázat 3. sor) szerint, az *átlagos mondat hosszúság* a mentoroknál 103, míg a tanári MA-hallgatóknál 94 karakter. Tekintve, hogy az elemzett reflexiók felnőtt szakemberek közötti írásbeli kommunikáció céljából keletkeztek, a papírra vetett mondatok 99 karakternyi átlagos hosszúsága *inkább egyszerűnek, mint értelem-zavaróan hosszúnak* mondható.

A táblázat 2. és 4. sorának összevetése alapján látszik, hogy a mintába tartozó pedagógusok hozzávetőlegesen 10-10 szavas mondatokban fejezik ki gondolataikat, és ez inkább utal egyszerű bővített mondatokban fogalmazásra, mint összetett mondatok alkalmazására. A mondatokba foglalt szavak és mondatok számának hányadosa adja a szöveg *szintaktikai komplexitását*. Kapott adataink szerint (1. táblázat 5. sor) a vizsgált reflexiók *szintaktikai komplexitása* 11,24 (MA-tanár: 11; mentor:12). Ezt az értéket Verebélyi (2015. o.n.) saját kutatási adataira hivatkozva a  *felnőttek körében átlagosan 12,4* –ben állapítja meg. Az általunk elemzett tanórai beszámolók – e szerint – *szintaktikailag nem érik el az átlagos értéket*, bár a mentoroké 8 százalékkal felülmúlja a tanári Ma-hallgatók fogalmazási teljesítményét. A különbség nem szignifikáns.

A *szókincs*, más néven az egyéni *mentális lexikon* vizsgálata szintén fontos eleme a kutatásnak. „A mentális lexikonnak szokás megkülönböztetni az aktív és a passzív részét, előbbi a gyakran használt szavakat tárolja, utóbbi pedig a ritkán használtakat. (Neuberger, 2017.122.)

[Ide írhat]

A szókinsz (az elemzéshez használt szoftverben TTR=Type–Token Ratio) az „egyedi szavak száma, osztva a szavak számával” (Graesser, A., McNamara D.S., Louwerse, M. M. és Cai, Z. 2004. 198.) azt jelzi (2. ábra), hogy a felhasznált 21365 szó halmazában mekkora a különböző szavak gyakorisága (Szirmai, 2005). Az érték 0 és 1 között lehet, és a szöveg közhírtőségét (egyszerűségét) mutatja, minél egyszerűbb egy szöveg, annál alacsonyabb a TTR – érték (Graesser at al, 2004. 198.; Dax, 2005). (V.ö. 2. ábra)



12. ábra *A reflexiókat tartalmazó 104 dokumentum leggyakoribb szavai*

Az általunk vizsgált hallgatói reflexiók lexikai változatosságának *(szókincs) átlagos értéke alacsony: 0,33*. A beszámolók mennyiségi mutatóiban (karakterszám, mondatok száma) különbség van ugyan a két csoport között (1. táblázat), de a nyelvi minőséget illetően sem a szókincs, sem a szintaktikai jellemzők (2. ábra) területén *a két minta között szignifikáns különbséget nem tudtunk kimutatni*. *Hipotézisünk, mely szerint a reflexiók nyelvi jellemzői függetlenek a képzéstől, igaznak bizonyult.*

## A tanórai megfigyelés hallgatói narratíváinak szakterminológiai sajátosságai

„A szaknyelv kifejezésben a nyelv lényegében metaforikusan értendő, ugyanis a szaknyelv nem alkot önálló nyelvi rendszert. Ezt az elnevezést gyakorlati szempontból alkalmazzuk a szakmai nyelvhasználat szinonimájaként. [...] A szaknyelvek szókincsre – írja *Kurtán*, 2006 – két nagy csoportra osztható: a **köznyelvből felhasznált szókincsre** és a **szakszókincsre**. Ez utóbbi tovább bontható **közös szakszókincsre** és **specifikus szakszókincsre**.”(o.n.)

Jelen kutatásban nem tettünk különbséget a szakszókincs rétegei között, hipotézisünk igazolásához a pedagógiai szakterminológiában elfogadott kifejezések előfordulását vizsgáltuk az írásművekben.

Mindkét megfigyelői minta szakképzett pedagógusokból tevődik össze, ezért feltételeztük, hogy a *szakmai nyelv használata*, illetve annak esetleges bizonytalanságai a beszámolóiban kimutathatók, és részben a képzés tartalmára, részben magára a praxisra vezethetők vissza. A reflexiókban használt szakkifejezések gyakoriságát a 2. táblázat összegzi. Ebben megfigyelhető, hogy az egy főre eső, szakkifejezést tartalmazó állítások a tanári MA képzés hallgatóinak esetében ( $\bar{x} = 2,3$ ), ugyanez a mentoroknál ( $\bar{x} = 8,7$ ), a különbség szignifikáns.

**21. táblázat** *A szakkefejezések gyakorisága a beszámolóokban*

	MA_tanár (N= 78)	mentor (N= 26)
1. A PEDAGÓGIAI SZAKKIFEJEZÉSEK GYAKORISÁGA	179 ( $\bar{x}$ = 2,3)	227 ( $\bar{x}$ = 8,7)
2. SZAKKIFEJEZÉS (NEGATÍV megjegyzésben)	186 ( $\bar{x}$ = 2,4)	273 ( $\bar{x}$ = 10,5)
3. SZAKKIFEJEZÉS (POZITÍV megjegyzésben)	142 ( $\bar{x}$ = 1,8)	141 ( $\bar{x}$ = 5,4)
4. A SZAKTERMI-NOLÓGIAI JELLEMZŐK ÉS A CSOPORTHOZ TARTOZÁS	( $\chi^2$ (df:169 = 142,955; p= 0,928)	( $\chi^2$ (df:225) = 492,194; p=0,00)

Statisztikai számításaink igazolják, hogy a *szak kifejezések használata* a mentori reflexiókban ( $\chi^2_{(df=225)} = 492,194$ ;  $p = 0,00$ ) összefügg a csoporttal ( $Cramer's V = 0,58$ ), *ők tehát valóban nagyobb biztonsággal használják azokat. A tanári MA hallgatók esetében a szakterminológia jellemzői és a csoporthoz tartozás nem nyert bizonyítást.* A feltételezésünk, hogy a szakterminológia használata összefügg a képzéssel, a mentorok esetében igazolható.

## A reflektív gondolkodás mint tanári kompetencia

A *reflektív gondolkodás* nem tekinthető a hazai pedagógiai praxis tradicionális jellemzőjének, kiváltképpen annak formába öntése okoz sok nehézséget a pedagógusoknak. E nehézséget támasztja alá, hogy a sok esetben több tíz oldalnyi terjedelmű írásművekben alig-alig voltak fellelhetők a valódi előremutató elemzést tartalmazó mondatok.

A mentorok reflektív gondolatai a vizsgált narratívákban átlagosan háromszor–négyeszer több *minősítést* is (pozitív, negatív megjegyzés) tartalmaznak (3. táblázat) ami, bár jelezheti óraelemző magabiztosságukat, de a valódi reflektív gondolkodás és reflektív tanítás „gátja” is lehet (Reed és Koliba, 1995; Szivák, 2014). Noha a mentorok reflektív gondolatainak száma többszörösen meghaladja az MA tanárokéét, a szórásértékek viszont minden vizsgált területen *a mentori minta erősebb heterogenitására utalnak.*

A 3. táblázatban látható, hogy a mentorok – ahogyan ezt feltételeztük is – részletesebben és meglehetősen terminológiai biztonsággal írják körül benyomásaikat, ez a tény pedig, akár meglevő tapasztalataikra, akár elemzőbb gondolkodásukra, de még a véletlenül hozzájuk sorsolt tanórák változatosságára is visszavezethető.

22. táblázat A reflektív kijelentések száma és arányuk a mintákban

csoport		tanítás (módszerek)	tanulói igények	tanulási környezet
MA-tanár (N= 78)	Átlag ( $\bar{x}$ )	10,9	9,8	9,3
	Szórás (s)	8,9	7,7	6,8
mentor (N= 26)	Átlag ( $\bar{x}$ )	37,5	35,1	32,2
	Szórás (s)	38,1	37,3	33,9

Noha H2-ben megfogalmazott feltételezésünk, adataink alapján igaznak bizonyult, kimutattuk, hogy a mentori minta reflexiói a tanári MA képzés hallgatóihoz viszonyítva *erőteljesebben szóródnak.* Így tehát az is kimondható, hogy – bár a képzés tartalmának egyik fő sajátossága a reflektív gondolkodás kialakítása – egy viszonylag kislétszámú csoporton belül is erőteljes különbségeket találunk.

## A vizsgálat konklúziói

Kutatásunk során 104 levelezős hallgató 41 megtekintett tanóráról készült reflexióinak elemzésével két hipotézis igazolását vállaltuk, amelyekben részint a teljesítményeknek a képzéssel való összefüggését, részint a szakterminológia alkalmazásának szintjeit kívántuk igazolni. Hipotéziseink a két képzés tartalmi és minőségi különbségeinek aspektusból fogalmazódtak meg. A mentorképzésben az óraelemzés elsajátítására speciális kurzusok állnak rendelkezésre, a tanári mesterképzésben (MA) viszont a tanóramegfigyelést és elemzést eszközként várjuk el a hallgatóktól.

Bizonyítottuk, hogy *a két minta narratívái között lényeges nyelvhasználati eltérés nincs, a reflexiók szókincse átlagosan alacsony értékű,* és a tanári MA hallgatói a mentorok szakkifejezéseinek csak negyedét használták fel. A szakterminológiában észrevehető differencia – számításaink szerint – a mentoroknál nem véletlen, de *a tanári MA megfigyelőinek e fajta bizonytalanságát tükröző állítások nem kötődnek a megfigyelői csoporthoz.* A pedagógiai praxis és a szakirodalom eltérő terminológiai sajátosságait megragadva Kurtán (2011) úgy fogalmaz, hogy „...maga a pedagógia nyelve is



neveléstudományi problémává” válik (10. o.). Saját vizsgálatunk alátámasztja Kurtán (2011), hogy gyakorló pedagógus hallgatóink szaknyelv-használata a vizsgált portfóliókban, képzési irányaitól függetlenül közelebb áll a köznapi mint a szakirodalmi stílushoz. A jelenség – véleményünk szerint – *sürgős beavatkozást igényel a pedagógusképzés részéről.*

Mintáink alacsony elemszáma, és következtetéseink általánosításra nem alkalmasak ugyan, de jól érzékeltetik, hogy a *hospitálás alapján a reflexiókban említett tényezők néhol jelentős eltéréseket mutatnak, ami a képzésfejlesztések tekintetében igencsak figyelemre méltó.* Vizsgálatunk eredményei indokolják az *iskolai hospitálásnak*, mint ön- és továbbképzési formának a pedagógiai praxisban történő *tudatosabbá tételét*; a *tanóramefigyelés és elemzés tárgyilagos technikáinak* elsajátítását a pedagógusképzésben. Adataink igazolják a mentorképzés tantervkonstrukciós stratégiáit alapul vevő *saját élményű hospitálási gyakorlatok, tréningek, csoportos és egyéni óraelemzések bevezetését* a most induló *rövid ciklusú képzésekben, és nem utolsósorban a szakterminológia hiányosságainak* leküzdésére tett sürgős intézkedéseket, amennyiben a pedagógusképzés hosszú távon azonosul ezek szükségességével.

## Irodalom

- Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla és Priskinné Rizner Erika (2001): Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei a tanárképzésben I. *Magyar Felsőoktatás*. 7. 44–45.
- Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlat.* OKKER Kiadó, Budapest.
- Creswell, J. W. (2012): *Educational Research*. Pearson Education, Inc, Boston, USA.
- Dax, T. (2005): Type-token Ratios in One Teacher's Classroom Talk: An Investigation of Lexical Complexity. *Researchgate*. [https://www.researchgate.net/profile/Dax\\_Thomas](https://www.researchgate.net/profile/Dax_Thomas) [2018.03.30.]
- Falus Iván (1993, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Kiadó, Budapest.
- Graesser, A., McNamara D.S., Louwerse, M. M. és Cai, Z. (2004): Coh-Metrix: Analysis of text on cohesion and language. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers* 2004, 36 (2), 193–202.
- Hunya Márta (2014): Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat. OFI. Budapest. <http://ofi.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat> [2017.08.07.]
- Katona András (2016): Az iskolai felügyelet története Magyarországon II. (1935–től a rendszerváltoztatásig). *Történelemtanítás. Online történelemdidaktikai folyóirat*. (II.) Új folyam VII. – 2016. 1–2. sz.
- Kimmel Magdolna (2006): A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés*. 4. 3–4 sz. 35–49.
- Krippendorf, Klaus (1995): *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Kojanitz László (2003): A szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata II. *Új Pedagógiai Szemle*. 53. évf. 10. sz. 2003. október 43-52 [19.49 kB - HTML]
- Kurtán Zsuzsa (2006): Szaknyelv. In: Bajor Péter, Kiefer Ferenc, Náray-Szabó Gábor és Pál József (szerk.): *A magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó Zrt. Budapest. TAMOP 4.2.5 Pályázat könyvei. [https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011\\_0001\\_536\\_MagyarNyelv/ch30s04.html](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_536_MagyarNyelv/ch30s04.html) [2018.12.05.]
- Kurtán Zsuzsa (2011): Pedagógiai nyelvhasználat tudományos szövegekben. *Iskolakultúra* 2011/10–11. 8-18.
- Langerné Buchwald Judit (2017): Ingázó diákok, avagy tanulási célú ingázás az osztrák magyar határ mentén. Fakultás Kiadó, Budapest.
- László János (2005): A narratív pszichológiai tartalomelemzés. *Magyar Tudomány*. 2005/11. 1366.
- Millis B. (1992): Conducting effective peer classroom observations. <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1249&context=podimproveacad> [2018.03.16.]



- M. Nádas Mária (2006): A differenciálástól az adaptivitásig. *Fejlesztő Pedagógia*, **17.** 6. sz. 4–8.
- Molnár Cecília Sarolta (2013): A gondolat természetes lélegzetvétele. *Nyelv és Lélek* **39.**  
<https://www.nyest.hu/hirek/a-gondolat-termeszetes-lelegzetvetele> [2018.03.16.]
- Neuberger Tilda (2017): A szókincs alakulása a beszédfejlődésben. Bóna Judit szerk. Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban (Bodnár Noémi) ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Reed, Julie és Koliba, Christopher (1995): Facilitating Reflection. A Manual for Leaders and Educators. Written and Compiled by Julie Reed & Christopher Koliba. University of Vermont. [https://www.uvm.edu/~dewey/reflection\\_manual/](https://www.uvm.edu/~dewey/reflection_manual/) [2018.03.16.]
- Simon Katalin és N Tóth Ágnes (2016): A pedagógusok tanulási attitűdjeit befolyásoló tényezők. *EDUCATIO @ 2016:(3)*. 423-433.
- Smith, M.K., Jones, F.H.M., Gilbert, S.L. és Wieman, C.E. (2013): The Classroom Observation Protocol for Undergraduate STEM (COPUS): A New Instrument to Characterize University STEM Classroom Practices. *CBE Life Sci Educ.* 2013 Winter; **12 (4)**: 618–627.
- Szirmai Mónika (2005): *Bevezetés a korpusznyelvészetbe. A korpusznyelvészet alkalmazása az anyanyelv és az idegen nyelv tanulásában és tanításában.* Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához XLVI. Tinta Kiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*, Géniusz könyvek, Budapest.
- Szivák Judit (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*, ELTE PPK, Budapest.
- Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Verebélyi Gabriella (2015): *Egy roma / cigány közösség nyelvhasználati sajátosságainak vizsgálata az iskolai teljesítményre gyakorolt hatás alapján.* PTE BTK Neveléstudományi Intézet.  
<http://kompetenspedagogus.hu/hu/verebelyi-gabriella-egy-roma-cigany-kozosseg-nyelvhasznalati-sajatossagainak-vizsgalata-az-iskolai-teljesitmenyre-gyakorolt-hatas-alapjan> [2017.08.11.]
- 20/2012. [VIII. 31.] EMMI rendelet
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról.

**N. Tóth Ágnes**  
**toth.agnes@ppk.elte.hu**  
**ELTE PPK PPI Szombathely**

VELICS GABRIELLA

## TUDOMÁNYON INNEN ÉS TÚL - AMBIVALENS KÖRKÉP A NŐK HELYZETÉRŐL AZ EURÓPAI UNIÓBAN

*Nőként a 21. századi világban létezni különböző élethelyzeteket, korlátokat és lehetőségeket jelent attól. Az egyik legtöbb közhelyes megállapítás jelenleg is a nőket érinti. A klasszikus női szerepkivánalmaktól a harcos feminista képig mindegyik egy olyan konstruált valóságot tükröz, mely nem választható le az őt létrehozó társadalmi valóságról. Egyszerre élünk globalizált és széttöredezett világban: mindenkit érint az éghajlatváltozás, a globális gazdaság miközben lokálisan sajátos, egyedi problémákkal is meg kell birkóznia. A különböző érdekérvényesítő képességgel bíró országok egy része – nevezzük így – haladó szellemiségű változásokra képes, mások inkább visszalépnek vagy a lépés szükségességét is megkérdőjelezzik. Svájc a nyugati demokráciák közül utolsóként 1971-ben adott választójogot női állampolgárainak, Ruandában jelenleg a parlament alsóházában 60%-ot meghaladó a női képviselők aránya. „Néhányan azt gondolják, hogy elég ha csak várunk, majd jobb lesz...” – ez a tanulmány arra vállalkozik, hogy azokat inspirálja akik tenni is képesek.*

**Kulcsszavak:** nemek társadalmi helyzete; női egyenjogúság; Europe 2020 stratégia; Gender Equality Index

Az Európai Unió az utóbbi tíz évben fokozott figyelmet fordít a kutatás-fejlesztés területre, hiszen lemaradása a világ markáns innovatív tudáshordozóihoz képest tagadhatatlan. Az Amerikai Egyesült Államok, Kína és Dél-kelet Ázsia előretörése és meghatározó szerepe a tudományos kutatások és ezen eredmények gyártásban való felhasználása terén behozhatatlannak látszik. A kutatásba, fejlesztésekbe, oktatásba és a kompetenciafejlesztésbe investált erőforrások nemcsak a gazdasági növekedést, hanem általában a tudásalapú társadalom felé mutató elmozdulást is gyorsíthatják. A bizonyító erővel felruházott számok, statisztikai adatok előtt érdemes megvizsgálni a jelenség tágabb kontextusát, elsőként a nemzetközi politikai egyezményeket, szakpolitikai irányelveket és ajánlásokat, melyek az 1970-es évek közepétől nem csupán ráirányítják a figyelmet a társadalmi nemi különbségek meglétére, hanem tematizálják azt a szélesebb közvélemény előtt is. Ma már nem számít szokatlannak, hogy a téma akár középrétegek számára pozicionált napilapokban és tematikus magazinokban is megjelenik, – kiemelten utalok itt a fiatal női olvasók számára megjelenő nemzetközi lap mutációkra, mint Glamour, Joy, Marie Claire, stb. – és így széles rétegek alkotnak képet a modern nő előtt álló karrierlehetőségről, az azt támogató vagy akadályozó tényezőkről.

Az ENSZ 1975 és 1995 között négy világkongresszust tartott a nőket érintő tematikákat középpontba helyezve. Az 1995-ös pekingi nyilatkozat (UN, 1995) mérőföldkőként rögzíti és definiálja azokat az élethelyzeteket és pontokat, ahol a világon egyenlőtlenség, hátrányos megkülönböztetés éri a nőket, lefekteti a nemek közötti egyenlőség alapvető politikai kereteit és felhívja a tagállamok figyelmét a cselekvés szükségességére. Peking után ötévente kerül sor az ENSZ Women világkongresszus összehívására, a legutóbbi esemény indította útjára a Peking+20 programot (UN, Beijing+20: committing for women and girls, 2015), mely a globalizáció, a fenntartható fejlődés és a környezetvédelmi egyezmények figyelembevételével nem csupán az elvek melletti újabb elköteleződést várja a tagállamoktól, hanem akciókra is ösztönöz, célul tűzve ki a nemek közötti egyenlőtlenség megszüntetését 2030-ra.

A nők és férfiak egyenlősége az EU alapértéke (Az Európai Unióról szóló szerződés, 2. cikk, 2012) és alapjog is egyben (Az Európai Unió Alapjogi Chartája, 23. cikk, 2012). Az Európa Tanács a pekingi konferencia óta éves jelentés megtételére kéri a tagállamokat, hogy számoljanak be a nemek közötti egyenlőség megteremtése érdekében végzett tevékenységeikről, elért

eredményeiről. 2010 márciusában lát napvilágot a Nők Chartája, mely címében is a nők és a férfiak közötti egyenlőség iránti fokozott elkötelezettségre mutat. Ebben az Európai Bizottság megismétli, és ezzel megerősíti azt a szándékát, hogy a nők és férfiak közötti egyenlőség a tettekben és a valóságban is elérhetővé váljon, ennek érdekében politikai iránymutatásokat is megfogalmaz.

*„Az ENSZ nőkről szóló pekingi világkonferenciájának 15. évfordulója alkalmából az Európai Bizottság megújítja és megerősíti a nők és férfiak közötti egyenlőség megvalósítása iránti elkötelezettségét. E cél elérése érdekében megbízatásunk teljes ideje alatt valamennyi szakpolitikán belül erősíteni fogjuk a nemi dimenziót, és külön intézkedéseket vezetünk be a nemek közötti egyenlőség előmozdítására. Elkötelezzük magunkat arra, hogy rendelkezésre bocsátjuk azokat a forrásokat, melyek e cél megvalósításához szükségesek.”* (Európai Bizottság, A nők chartája, 2010)

Az Európai Bizottság a Nők Chartájában megerősíti elkötelezettségét és az alábbi elveket sorolja fel, melyek aztán a különböző szakpolitikai intézkedések során az EU területén belül nyer(het)nek létjogosultságot, és az EU külpolitikájában, nemzetközi kapcsolati szinten is vezérfonallá válik: egyenlő mértékű gazdasági függetlenség, egyenlő vagy egyenlő értékű munkáért járó egyenlő díjazás, egyenlőség a döntéshozatalban, méltóság, sérthetatlenség és a nemi alapú erőszak megszüntetése.

2015 decemberében az Európa Bizottság elfogadja a Stratégiai elkötelezettség a nemi egyenlőség irányában 2016-2019 című dokumentumot (Európai Bizottság, 2015.), mely munkaprogramként öt tematikus prioritásra koncentrálna:

- növelni a nők részvételét a munka világában és egyenlő gazdasági függetlenséget biztosítani nők és férfiak számára,
- csökkenteni a bérezésben, keresetekben és nyugdíjakban mutatkozó különbséget és küzdeni a női elszegényedés ellen,
- elősegíteni az egyenlőség megvalósulását a döntéshozatali folyamatokban,
- küzdeni a nemi alapú erőszak ellen, védelmet és támogatást nyújtani az áldozatoknak,
- elősegíteni a nemi egyenjogúság és női jogok érvényesülését a világon.

Az Európai Bizottság munkaprogramja egy átfogó listát is tartalmaz azokról az indikátorokról, melyek mérni és kimutatni hivatottak a nemi egyenlőség mértékét a tagállamokban és nemzetközi szinten. A legismertebb indikátorok, melyek az Európa 2020 Stratégia megvalósításában is kulcsszerepet játszanak: a foglalkoztatási ráta, a fizetésekben kimutatható különbség mértéke, szegénységi rizikófaktorok, és a társadalmi integráció mértéke.

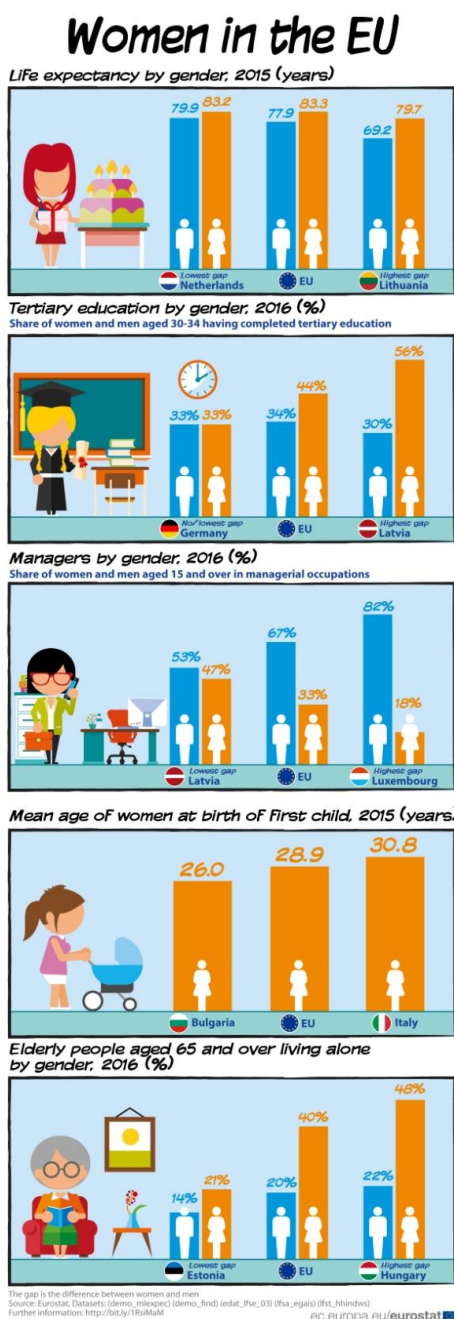
Az Európa 2020 stratégia azonban jóval nagyobb feladatot ró a tagállamokra, mint csupán a nemi egyenlőség biztosítása, hiszen a stratégia arról szól, hogy néhány főbb területen az EU-nak 2020-ra milyen változásokat kell elérnie. A célkitűzések a következők (Európai Bizottság, Europe 2020, 2010) :

- foglalkoztatás: a 20–64 éves korosztály 75%-ának legyen munkája
- kutatás és fejlesztés: az Európai Unió GDP-jének 3%-át fordítsa kutatásra-fejlesztésre
- éghajlatváltozás elleni küzdelem és fenntartható energiagazdálkodás: az üvegházhatású gázok kibocsátása 20%-kal csökkenjen az 1990-es szinthez képest, a megújuló energiaforrások aránya 20%-ra nőjön, 20%-kal javuljon az energiahatékonyság
- oktatás: a korai iskolaelhagyók aránya csökkenjen 10% alá, a 30 és 34 év közötti uniós polgárok legalább 40%-a rendelkezzen felsőfokú végzettséggel
- küzdelem a szegénység és a társadalmi kirekesztés ellen: legalább 20 millióval csökkenjen azok száma, akik nyomorban és társadalmi kirekesztettségben élnek, illetve akik esetében a szegénység és a kirekesztődés reális veszélyt jelent

Érdemes megemlíteni, hogy a célok teljesítése egymást erősítő folyamatokat generálhat: pl. az oktatásban való hatékony részvétel az egyén és a társadalom szintjén is erősítheti a foglalkoztatási jellemzőket, ezzel egyidejűleg az anyagi biztonságot. A kutatás-fejlesztés és a megújuló energiaforrások használata sem csupán tudományos eredményeket, hanem munkahelyteremtő és nem utolsósorban életminőségbeli javulást is hozhat. Az Európai Unió területén kiemelt témaként meghatározott nemi egyenlőség mérésére és adatgyűjtésre több szervezetet is létrehoztak, az

alábbiakban ezekből válogattam a tudományos életre és a hazai viszonylatokban is érdelemleges adatsorokra koncentrálva. A Gender Equality Index, a She Figures jelentések mellett az Eurostat tematikus jelentései és Speciális Eurobarometer felmérések szolgáltak információbázisul.

A nemek társadalmi helyzetére vonatkozó egyik legteljesebb körképet az Eurostat Gender Statistics weboldalon találhatjuk (Eurostat, Gender Statistics, 2018). Itt egy szemléletes infografikán foglalják össze a rendelkezésre álló legfrissebb adatokat – 2015 és 2016 évekből – azokban a témákban, melyekről a széles közvélemény is sokat hall, mint a várható élettartam, az oktatásban való részvétel, a vezetői pozíciók elérésének nehézségei, az első gyermek vállalásának kitolódó időpontja és az időskori egyedüllét. (Ild. 1. ábra)

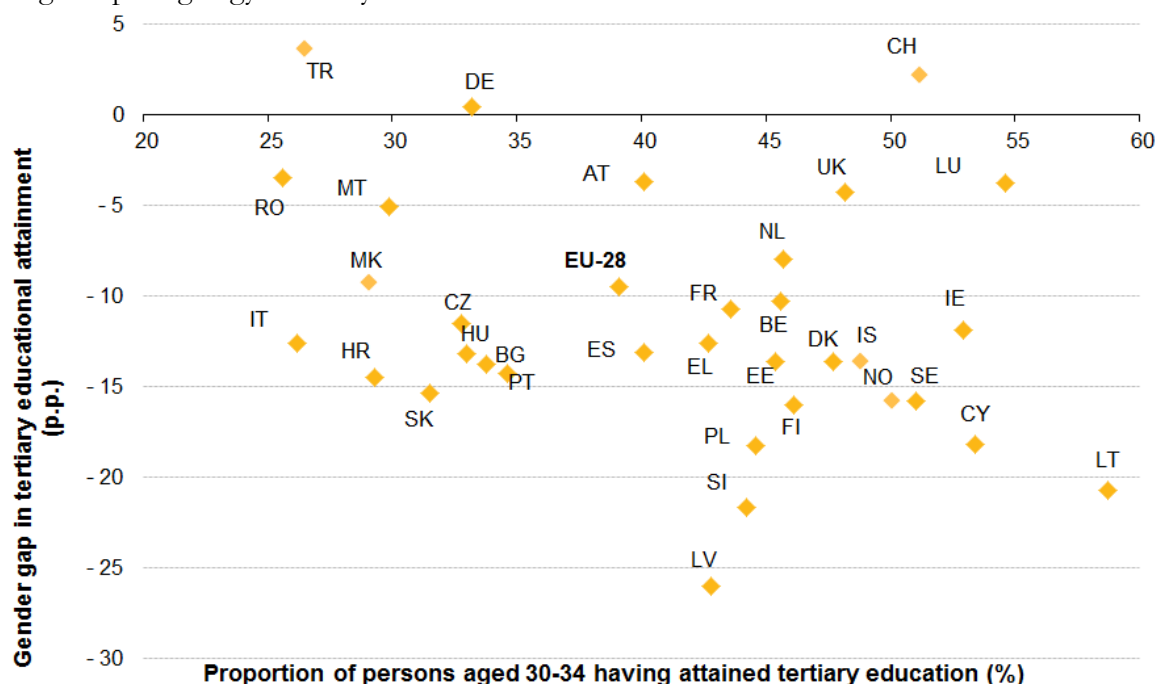


1. ábra Nők társadalmi helyzete az EU 28 tagállamában (2015-16).

Forrás: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Women\\_EU\\_2018.jpg](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Women_EU_2018.jpg)

Az Europe 2020 stratégia az egyik kulcsfontosságúként definiálja az oktatásban való részvételt, 2020-ra kiemelten fontosnak és elérendő célnak tartja a 30-34 éves korosztályra vonatkozóan a

felsőoktatásban végzettek részarányának minimum 40%-ra növelését. 2016-os adatok alapján ebben a korosztályban minden tagállamban magasabb a felsőoktatást végzett nők aránya, mint a férfiaké (ld. 2. ábra); kivéve Németország, ahol szinte egyenlő arány mutatkozik (gender gap százalékpontban 0,4). Lettorszában (26), Litvániában (20,7) és Szlovéniában (21,7) kiemelten nagy az eltérés a diplomás nők és férfiak arányában, míg Romániában (3,5), Ausztriában (3,7) és Luxemburgban (3,8) közel kiegyenlített helyzet látszik. Az, hogy van-e összefüggés a felsőoktatást végzett magasabb női arány és a tudományban valamint mérnöki területeken kimutatható szintén magas női részvételre például a Balti-államokban, az EU statisztikák nem adnak választ, további mély elemzésre lenne szükség. Ugyannak a helyzet egyfajta magyarázatát adhatja, ha megtekintjük az egyes tagállamokban hogyan alakul a nők és a férfiak aránya (KSH - Eurostat, 2017) Három tagállamban kiugró nőtöbbség tapasztalható: Lettorszában, Litvániában és Észtországban a nők aránya 13-18%-kal haladja meg a férfiakét, Három tagállamban (Svédország, Luxemburg, Málta) pedig a népesség nagyobb hányada férfi.



2. ábra Felsőfokú végzettség és gender gap az EU 28 tagállamában, 2016.

Forrás: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Tertiary\\_education\\_attainment\\_and\\_gender\\_gap,\\_2016.png](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Tertiary_education_attainment_and_gender_gap,_2016.png)

Az Európai Bizottság kérésére 2017 júniusában egy speciális Eurobarometer felmérés zajlott nemi egyenlőség témakörben, melynek eredményei már ugyanazon év novemberében napvilágot láttak (Európai Bizottság, 2017). Az eredmények alapján elmondható, hogy az EU tagállamokban rendkívül színes és változatos képet mutat a nemi egyenlőség területén számokkal is mérhető helyzet. Az állampolgárok fejében pedig attól függően, hogy hol élnek, találhatunk „haladóbb” és „maradibb” gondolatokat e témában. A kutatás eredményei hazánkra vonatkozóan azt a képet erősítik, hogy a magyarok erősen hisznek az olyan mindennapi sztereotípiákban, mint hogy a nők érzelmi döntéseket hoznak, a nők feladata a család és a háztartás, míg a férfi legfőbb dolga, hogy pénzt keressen. A bolgár válaszadók után a magyar és a litván válaszadónál volt leginkább kimutatható az efféle nemi sztereotíp gondolkodás. E téren a svéd, dán és holland válaszadók voltak a legkevésbé sztereotíp gondolkodásúak. A magyar, szlovák és román válaszadónál találták a legmagasabb tendenciát arra is, hogy a nők politikai döntéshozatali pozíciókban való részvételéről olyan sztereotípiák mentén vélekedjenek, mint hogy a nők kevésbé ambíciózusak, kevésbé érdekli őket a politikai felelősségvállalás és nincs is hozzá képességük. A

svéd, francia, brit és dán válaszadók voltak a legkevésbé sztereotip gondolkodásúak a nők politikai részvételéről.

Az Európai Uniónak saját intézménye is van a nemi egyenlőség témák nyomon követésére. A European Institute for Gender Equality a 2005-2015 közötti időszakra vonatkozóan a 28 tagállamban kimutatható különbségeket a Gender Equality Index adatok közreadásával mutatja be (European Institute for Gender Equality, 2017).

Hazánk eredményei ezen összehasonlításban a következők: A Gender Equality Index 2017-es értéke 50,8 az elérhető 100-ból, ez 1,3 ponttal magasabb, mint 2005-ben volt, és 15 ponttal van az EU átlag alatt. Így Magyarország a 27. helyen áll a 28 tagállam rangsorában, két helyet rontva a 2005-ös pozíciójához képest. A magyar pontszámok minden alkategóriában az EU átlag alatt vannak. A legjobb értékeket az egészség és az egészségmagatartás kategóriában érjük el, itt a 18. és 12. helyen állunk, ez utóbbit a legmagasabb pont értékkel, amit hazánk a 2017-es mérésen elért. A legnagyobb ugrás az anyagi javak kategóriában mutatható ki, a fizetések és bevételek nemi egyenlőség irányába történő elmozdulás okán. A gazdasági helyzetet értékelő kategória 13. helyén állva akár bizakodásra is lenne okunk, ha az egyébként az elszegényedés rizikóját és a jólétet mérő kategóriában 2005 óta nem veszítettünk volna három pontot. A tudás kategóriájában a kezdőidőponthoz képest összességében nincs változás, a tudáshoz való hozzáférés és részvétel területén javult a nemi egyenlőség, ugyanakkor szegregációs folyamatok terén romlott. A munka területén kicsit javult a helyzet, de a szegregációs folyamatok itt is a változás útjában állnak. A legnagyobb kihívást az jelenti, hogyan lehetne a hatalom és az időgazdálkodás kategóriákban a nemi egyenlőséget fejleszteni, ezekben a kategóriákban szereztük ugyanis a legalacsonyabb pontszámokat. A hatalom kategóriát összesítve hazánk a legalacsonyabb pontszámot kapta a 28 tagállam közül, a kategórián belül a gazdasági hatalom területén mutatható ki javuló nemi egyenlőség tendencia. Az időgazdálkodás területén az értékek romló tendenciája főként a gondoskodásra és ápolásra szánt idő egyenlőtlen eloszlásával magyarázható, ugyanis a tevékenységek hazánkban legfőként a nőkre hárulnak.

Az Európai Bizottság Kutatással és Innovációval foglalkozó testülete (Directorate-General for Research and Innovation of the European Commission) 2003 óta háromévente ad ki összefoglaló jelentést a nők szerepvállalásáról az európai tudományos életben. A 2013-ban közzétett átfogó 'She Figures 2012' jelentés (Európai Bizottság - Directorate-General for Research and Innovation, 2013) még a nők alulreprezentáltságát mutatta a tudomány területén, bár a felzárkózás kétségtelenül megindult. A 2009-és 2012 közötti időszakban az EU 27 tagállamában átlagosan a kutatók egyharmada volt nő. Litvániában és Lettországból már 2009-ben több női kutató volt mint férfi, további hat tagországban is 40 % felett volt a kutatónők aránya (Bulgária, Portugália, Románia, Észtország, Szlovákia és Lengyelország). Köztük olyan országokban is, melyek hasonló történelmi és gazdasági sajátosságokkal rendelkeztek, mint hazánk. A legalacsonyabb női részvételi arányt már akkor is Luxemburg, Németország és Hollandia produkálta, itt a kutatók ötöde-negyede nő. Bár 2002 és 2009 között a kutatónők számának éves növekedése (5,1%) meghaladja a kutató férfiak számának éves növekedését (3,1%), de mivel alacsonyabb alapról (mennyiségből) indul, ezért hosszú idő elteltével fogja csak elérni a kiegyensúlyozott arányt.

Az EU évek óta próbálja a kutatást a nők számára is elérhető és elérhető életcélként, karrierként bemutatni. A jelentés három terület közül kettőben biztató képet fest. Az EU-ban a felsőoktatásban és az állami intézményeknél kutatók 40%-a nő, míg a for profit szektorban ez csak 19 %. 2010-ben a PhD-val rendelkezők 46%-a nő, mely egy 2002 és 2006 között kibontakozó gyors növekedésnek köszönhető, amikortól viszont az a változás állt be, hogy a PhD-s nők számának növekedése leállt, a férfiaké pedig csökkenni kezdett. A változásban most éppen a PhD-s férfiak számának csökkenését kell kiemelni, mivel ez mutathatja, hogy a férfiak számára a tudományos kutatói pálya kezd elveszíteni vonzó jelentőségét. A 2010-ben PhD fokozatot szerzett EU-s doktoranduszok közül a nők a hagyományos női területeként számon tartott oktatásban érték el a legnagyobb részarányt (64%), második helyen az egészségtudományok (56%) és a bölcsész területek állnak (54%). Nagyjából egyenlő a férfiak és a nők aránya a mezőgazdaság, állatorvosi

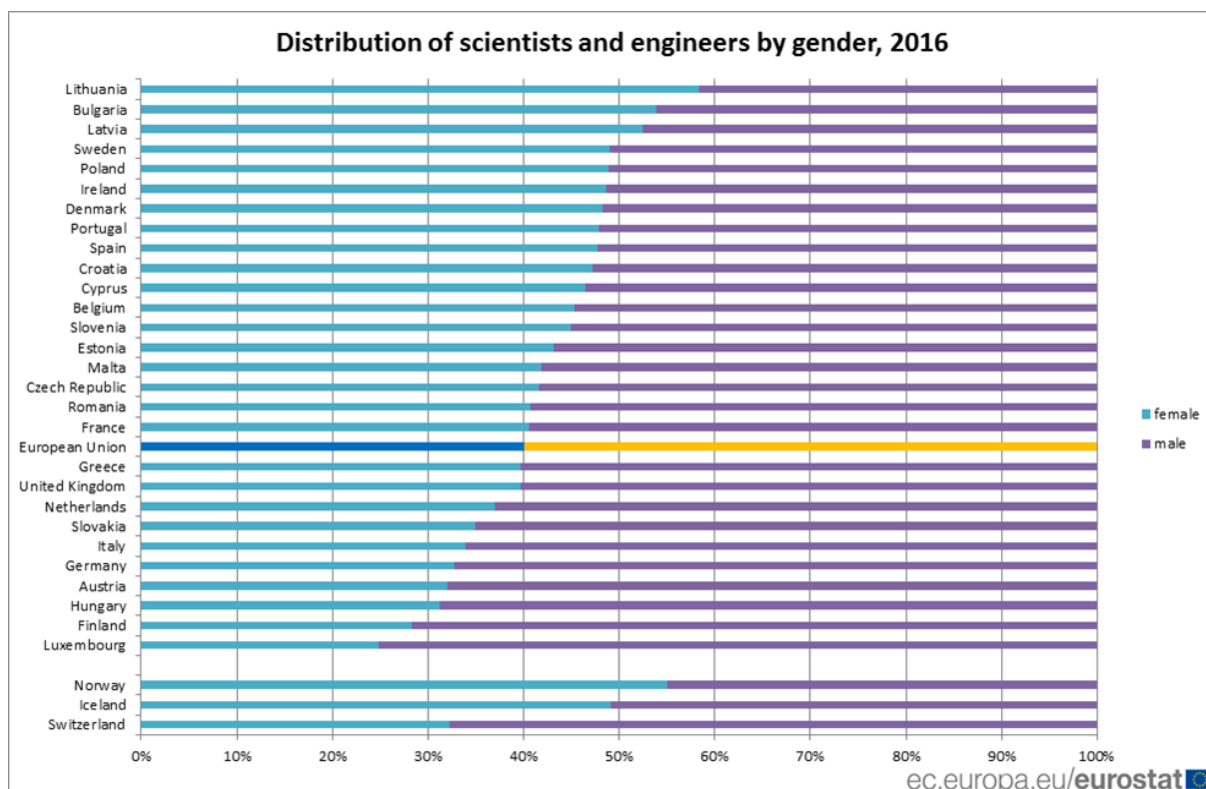
tudomány, jog, gazdaság és társadalomtudományok területén. Természettudományos területen, matematikában és infokommunikációs technológiai területeken már jelentősebb különbség is kimutatható: itt 40%-os a női arány, de a legalacsonyabb a részvétel a mérnöki területeken, ahol csupán 26% volt a női PhD végzetek aránya. Hasonlóan a versenyszféra karrierlépcsőjén tapasztaltakhoz a tudományos pályafutás során, ahogy az egyes fokozatok megszerzése következik, úgy csökken a női részarány. Annak ellenére, hogy a 2002 és 2010 között beinduló pozitív folyamat minden szinten növelte a nők arányát, a tudományos pálya elején még 44%, a középső szinteken 37%, a professzori szinten azonban már csak 20% a nő. A jelentés bemutatja az üvegplafon index tudományos életpályára formált változatát, mely jelen témában azt mutatja, hogy milyen nehéz egy nőnek eljutni a professzori szintre. Az 1,0 érték jelzi az egyenlő arányt, melyhez legközelebb Románia volt (1,3), az EU átlag 1,8, a legrosszabb értéket Ciprus estében mérték (3,6). 2010-ben az Európai Unió 27 tagállamának összes egyeteme közül csak 10 %-ban volt női rektor. Ugyanekkor a tudományos és vezetői testületek tagjainak átlagosan 36%-a nő, és úgy tűnik kimondottan előnyösen érvényesül a 'női kvóta', hiszen azok az országok állnak az élen ahol ilyen kvótát alkalmaznak a vezető testületi tagok választásakor: Svédország 49%, Norvégia 46%, Finnország 45%. Ezzel szembeállítva nevezi meg a jelentés azt a hat tagállamot, ahol ez az arány a 20%-ot sem éri el: Magyarország, Ciprus, Litvánia, Olaszország, Luxemburg, Cseh Köztársaság. A She Figures 2012 jelentés megjelenését követően többen idézik fel Curt Rice szavait Norvégiából: „Néhányan azt gondolják, hogy elég ha csak várunk, majd jobb lesz, a She figures pont azt mutatja, hogy ha fontosnak érezzük a nők részvételét az egyetemi top pozíciókban, akkor tennünk kell érte.” Rice, a Tromsø Egyetem kutatásért és fejlesztésért felelős rektor-helyettese vezette azt a kezdeményezést, mely az intézményben tíz év alatt 9-ről 30%-ra emelte a nők részarányát a professzori szinten (Pain, 2012).

A She Figures 2015 jelentésből az időközben elért változásokat emelem ki (Európai Bizottság - Directorate-General for Research and Innovation, 2016). Tovább növekedett a PhD fokozatott szerzetek között a nők aránya, ez tagállamoktól függően 40-60%-os arány között mozog. Ugyanakkor megmaradtak a különbségek a PhD tudományterület választásban: a férfiak kétszer nagyobb valószínűséggel választanak mérnöki szakterületet, míg a nők kétszer nagyobb valószínűséggel döntenek az oktatás mellett. Ez a tendencia folytatódik aztán a foglalkoztatási életpályán, az EU tagállamainak felében a nők részaránya a 45%-ot sem éri el a tudományos és mérnöki foglalkozáskörökben. Érdemes megjegyezni, hogy a nők beáramlása erre a foglalkoztatási területre dinamikusan nőtt (11,1%), míg a férfiak esetében a bővülés 3,3%. A felsőoktatás terén a jelentés megemlíti, hogy a nők esetében magasabb a valószínűsége, hogy részmunkaidőben (13,5%) és/vagy bizonytalan jogi feltételek mellett szerződéssel (10,8%) foglalkoztatják őket, – férfiak esetében a két számérték 8,5% és 7,3% – viszont megállapítja azt is, hogy a versenyszférához képest ez még mindig sokkal kedvezőbb helyzetet jelent. A fizetésekben megmutatkozó eltérés azonban permanensen megmaradt, az EU 28 átlagában a K+F területén a nők 17,9%-al kevesebb bérre számíthatnak, mint a férfiak. Továbbra is megmaradt a felsővezetői posztokon és az akadémiai döntéshozatali posztokon kimutatható egyenlőtlenség (nők 21%), a legfelsőbb vezetői posztokat betöltő nők esetében azonban már látszik, hogy a fiatalabb korosztályok azok melyek egyáltalán már el tudják érni azokat a pozíciókat, melyek a korábbi generációk számára szinte megközelíthetetlennek látszottak.

Az Európai Unió Statisztikai Hivatala által kiadott a tudomány és technológia területén a nőkre koncentráló legfrissebb jelentés (Eurostat, Women in science and technology, 2018) 2016-ra vonatkozó adatok alapján azt mutatja, hogy az EU-ban tudományos és mérnöki területen dolgozó 17 millió munkavállaló 60%-a férfi, 40%-a nő. A férfiak jelentős túlsúlya a gyártás, előállítás területén mutatkozik (83%), míg a tudományos háttér-szolgáltatás szektorban kiegyensúlyozott nemi részarány (55% férfi, 45% nő) tapasztalható. Három EU tagállamban mutatható ki női többség: Litvánia (58%), Bulgária (54%) és Lettország (52%), és ellenpólusként 5 országban nem haladja meg a nők részaránya az egyharmadot, ezek: Luxemburg (25%), Finnország (28%),

[Ide írhat]

Magyarország (31%), Ausztria (32%) és Németország (33%). (lsd.3. ábra) Ebben a témakörben 2019 februárjában várható a következő adatközlés.



3. ábra Nemek részaránya tudományos és mérnöki területeken az Európai Unióban, 2016.

Forrás:

<https://ec.europa.eu/eurostat/documents/4187653/8516121/Women+in+science+and+technology/aba9821f-f38c-49cb-8c2e-f20bb7a2cda4?t=1518191000937>

Más európai statisztikai forrásból tudható, hogy 2017-ben több mint 80 millió ember dolgozott a 28 tagállam területén a kutatás-fejlesztéshez köthető munkakörökben, ez a 15-74 közötti aktív népesség estén azt jelenti, hogy tíz emberből három ehhez a foglalkoztatási területhez köthető (Eurostat, Human resources in science and technology - stocks, 2018). Az ágazat azonban több különböző iskolai és szakmai felkészültséggel betölthető munkakört tartalmaz. A statisztikai nyilvántartás a munka jellege és a foglalkozást betöltő személy végzettsége alapján különíti el két fő kategóriát: 'professional group' és 'technicians and associate professional group'. Az előbbi csoport a tudás előállítás területén aktív: elméleteket gyárt, alkalmazott tudományos tevékenységet végez, oktat, stb., míg a második csoport a folyamatot segítő szakembereként határozható meg: technikai tudását, gyakorlatát és tapasztalatát használja a kutatások során, mintegy támogatva a kutatások kormányzati vagy gazdasági szabályozásoknak megfelelő megvalósulását a koncepciótól a pályázati folyamatokon keresztül a tesztelés és alkalmazás területéig.

Ha a K+F terület magas iskolázottságot követelő belépési szintjéhez közelebb álló 25-64 éves aktív korosztályra nézzük meg az adatsort, akkor azt tapasztaljuk, hogy az EU-28 területén 74,4 millió főt foglalkoztatnak ebben az ágazatban, ennek a csoportnak 56%-a magas képzettségű, tudásteremtő szakemberként (professional group), 49 %-a technikus és szakszemélyzeti (technicians and associate professional group) feladatokat lát el.

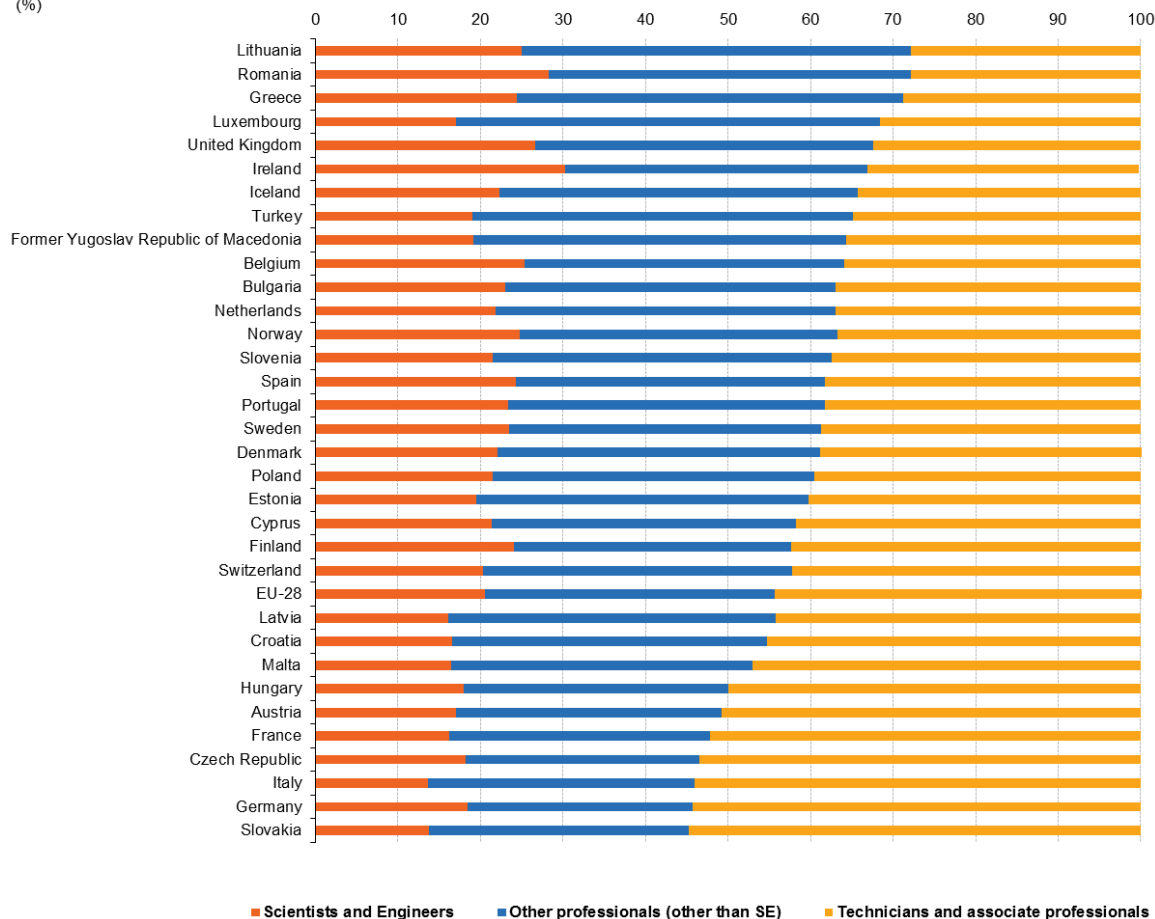
Az egyes munkaköri csoportok – mint tudósok és mérnökök, szakemberek, technikusok és segédszemélyzet - megoszlása az egyes EU tagállamokban azonban izgalmas képet mutat. (lsd. 4. ábra) A 4. ábrát elemezve kitűnik, hogy az élen olyan országokat is találunk, melyek nem tekinthetők hagyományosan szellemi innovatív központoknak, de a különböző statisztikákban kimutatható



[Ide írhat]

előretörésük a tudományok és a kutatás, technológiai innovációk terén elvitathatatlan, ide tartozik pl. Litvánia, és Románia. De a csatlakozási folyamatban jelenleg is bizonytalan státuszban tartott Törökország és Macedónia és megelőz több olyan államot, mely egykor naggyá tette Európát és jelentős tudományos–technológiai újításokat adott a világnak, pl. Franciaország, Németország. Ha regionális bontásban tekintjük meg az adatokat (lsd. 5. ábra), akkor azonban már egy olyan listát látunk, mely a neves fővárosokat, egyetemi városokat, kutatási központokat felvonultató térségeket sorolja, ahol az aktív munkavállalók körében a tudományos és technológiai munkaköröket betöltők száma kiemelten magas, a tudomány fellegetváraiként is nevezhetjük őket. Ugyanakkor tovább árnyalja a képet, ha megtekintjük az ágazatban foglalkoztatottak életkori megoszlását (lsd. 6. ábra). Látszik, hogy Törökországban és Macedóniában is erős fiatal bázis van, míg a gazdaságilag jóval erősebb tagállamok előregedő munka erőállományt mutatnak (Németország, Hollandia, Svédország). Vagyis a tudomány fellegetváraiban egy idősödő nemzedék van jelen, és utánpótlásként a már jelenleg is megfigyelhető trend további erősödésére lehet számítani, azaz a tudományos területen megmutatkozó agyelszívás a nyugat-európai központokba vezeti a volt keleti blokk és a csatlakozó térségek fiatal tudományos szakembereit.

**HRSTO by occupation, age 25-64, 2017**  
(%)



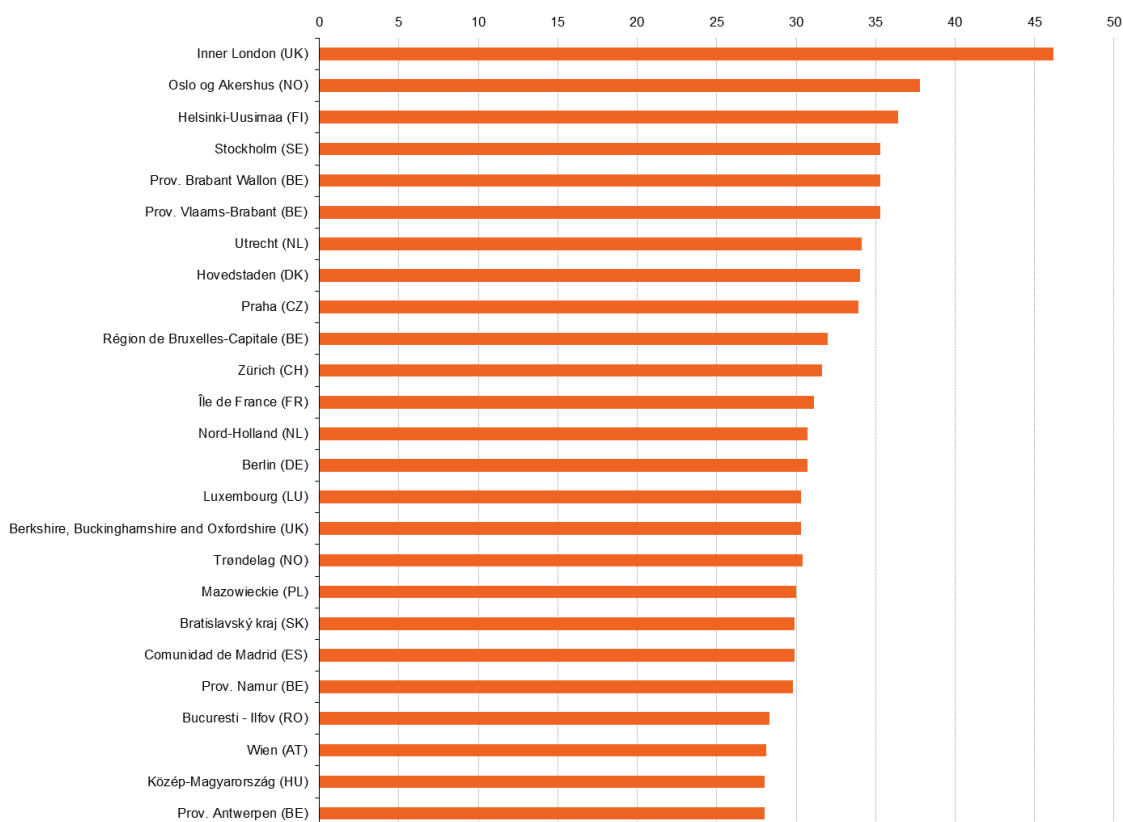
Source: Eurostat (online data code: hrst\_st\_nocc)

eurostat 

4. ábra Humán erőforrás munkakörök a tudomány és technológia területén, 2017.

Forrás: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:HRSTO\\_by\\_occupation,\\_age\\_25-64,\\_2017\\_\(%25\).png](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:HRSTO_by_occupation,_age_25-64,_2017_(%25).png)

**The 25 NUTS 2 regions with the highest shares of HRST core in the active population, 2017**  
(%)



Source: Eurostat (online data code: hrst\_st\_rcat)

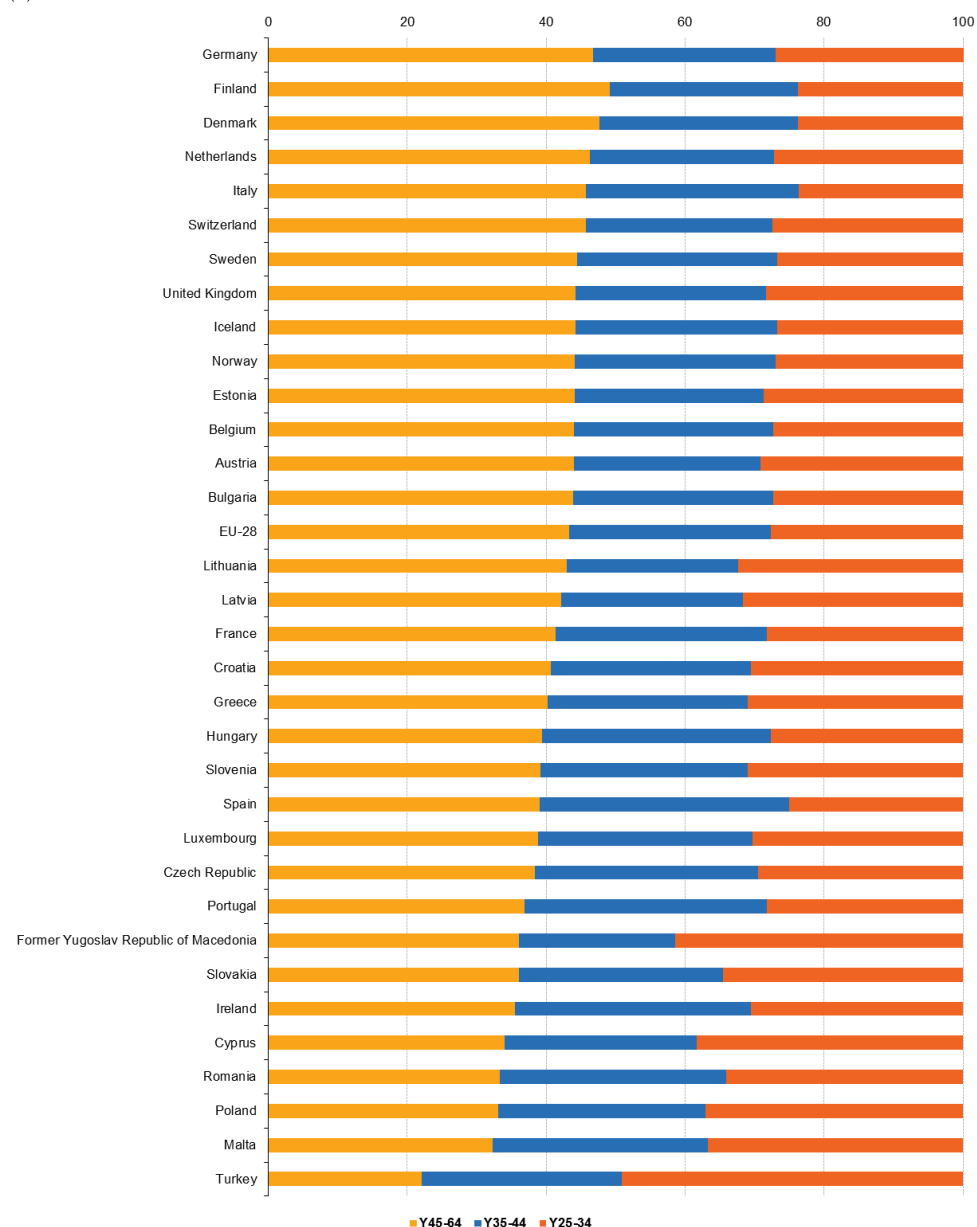
eurostat 

5. ábra Az aktív népesség belül a tudományos és technológiai munkakörben foglalkoztatottak aránya, 2017.

Forrás: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:The\\_25\\_NUTS\\_2\\_regions\\_with\\_the\\_highest\\_shares\\_of\\_HRST\\_core\\_in\\_the\\_active\\_population,\\_2017\\_\(%25\).png](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:The_25_NUTS_2_regions_with_the_highest_shares_of_HRST_core_in_the_active_population,_2017_(%25).png)

Distribution of HRST by age group, 2017

(%)



Source: Eurostat (online data code: hrst\_st\_ncat)

eurostat

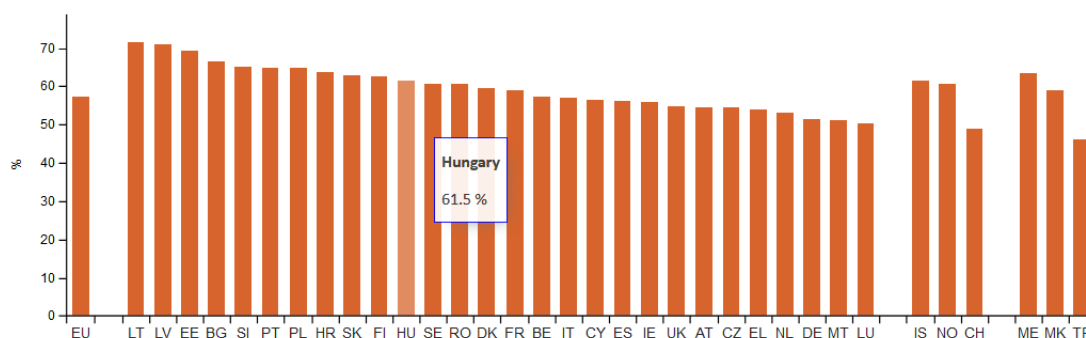
6. ábra A tudományos és technológiai munkakörökben foglalkoztatottak életkori megoszlása, 2017.

Forrás: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Distribution\\_of\\_HRST\\_by\\_age\\_group,\\_2017\\_\(%25\).png](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Distribution_of_HRST_by_age_group,_2017_(%25).png)

Mint a tanulmányban korábban már bemutattam, a legtöbb EU tagállamban az egyetemi végzettségűek között közel azonos arányban találunk nőket és férfiakat, valamint a PhD hallgatók között a nők száma nagyobb mértékben növekszik, mint a férfiaké. Logikus és kedvező folyamat lenne ezt a potenciált kiaknázva a nők részvételét emelni a tudományos és technológiai pályákon,

[Ide írhat]

illetve tudományos kapcsolatokat erősíteni a földrajzi közelségben lévő, az olyan jelenleg még nem EU tagállamokkal, mint Montenegró, Macedónia és Törökország. (lsd. 7. ábra)



'MK': (the former Yugoslav Republic of Macedonia) is a provisional code which does not prejudice in any way the definitive nomenclature for this country, which will be agreed following the conclusion of negotiations currently taking place on this subject at the United Nations.

LU, FI: break in series

eurostat

7. ábra 25-64 év közötti egyetemi végzettségű nők a tudományos munkakörökben, 2017.

Forrás: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Human\\_resources\\_in\\_science\\_and\\_technology\\_-\\_stocks#Professionals\\_and\\_technicians\\_employed\\_in\\_science\\_and\\_technology\\_occupations](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Human_resources_in_science_and_technology_-_stocks#Professionals_and_technicians_employed_in_science_and_technology_occupations)

Az EU 28 tagállamában 2017-ben a tudományos munkakörök 28,5 százalékát töltötték be nők, így összesen több mint 26 millió legalább egyetemi végzettségű nő dolgozott a tudományhoz köthető szektorban, azonban a megoszlásuk a valóban tudásteremtő és a kiszolgáló munkakörökben igen beszédes. 24,1 millió fő dolgozott háttér-szolgáltatás munkakörökben, és csupán 1,3 millió nő tevékenysége köthető a tudományos 'professional' frontvonalhoz. A foglalkoztatottak létszáma folyamatosan növekszik, ráadásul a nők számbeli növekedési rátája mindkét területen gyorsabb, mint a férfiaké (alkotó 3,6%-3%, háttér 3,4%-2,9%) így az alkotó területen lassú felzárkózásra, a háttér-szolgáltató területen viszont további elnőiesedésre lehet számítani.

Hazánkban erre vonatkozóan a következő adatokat látjuk: összesen 457 ezer nőt foglalkoztatnak tudományhoz köthető szektorban, közülük 31 ezer az első vonalban és 416 ezer a háttér személyzeti munkakörben. (lsd. 1. táblázat) Lettországbán, Észtországbán és Litvániában látható közel kiegyenlített férfi-női részarány a K+F frontvonalában. Ha a NUTS1-es szinteken vizsgáljuk az adatokat, akkor hazánk Alföld és Észak területe a harmadik helyen jelenik meg Litvánia és Lettország után, mit ahol a legtöbb nőt foglalkoztatják tudomány és technológiai munkakörökben. Nagyon látványos a sor, hiszen Németország több területei egysége mellett a volt szocialista blokk országai – kiemelten Lengyelország, Bulgária, Románia és hazánk – is az élmezőnyben vannak akár több NUTS1 területtel is. Hazánk Alföld és Észak területe mellett a Dunántúl szerepel még a 25 legjobb eredményt felmutató listán. (lsd. 8. ábra)

[Ide írhat]

23. táblázat 25-64 év közötti egyetemi végzettségű nők foglalkoztatása tudományhoz kötődő munkakörökben, 2017.

Employment statistics on women aged 25-64 with a university-level education and employed as professionals and technicians (HRSTC), in 2017

	Total NACE activities in 1 000's	Manufacturing				Services			
		Total in 1 000's	% of women	AAGR women 2008-2017 (1)	AAGR men 2008-2017 (1)	Total in 1 000's	% of women	AAGR women 2008-2017 (1)	AAGR men 2008-2017 (1)
EU-28	26 145	1 330	28.5	3.6	3.0	24 091	57.2	3.4	2.9
Belgium	754	28	30.2	3.6	0.0	716	57.2	4.9	3.7
Bulgaria	390	20	45.1	-1.0	1.0	351	66.6	1.2	2.6
Czech Republic	452	34	30.7	9.7	9.3	402	54.5	6.5	5.1
Denmark	430	24	37.2	1.7	1.9	400	59.5	2.2	2.4
Germany	3 634	249	18.1	5.7	3.9	3 308	51.4	2.0	1.7
Estonia	95	6	47.7	2.2	10.3	86	69.4	2.9	5.1
Ireland	299	21	39.9	11.6	4.0	274	56.0	4.8	5.3
Greece	433	14	34.7	-1.2	-0.4	413	53.9	0.7	-0.3
Spain	2 312	114	31.8	0.2	0.9	2 154	56.2	1.9	1.5
France	3 598	174	31.2	1.8	-0.5	3 314	58.9	3.4	3.3
Croatia	203	9	31.1	-2.3	0.6	188	63.8	4.9	3.5
Italy	2 034	99	33.0	5.0	5.2	1 906	57.0	3.1	1.9
Cyprus	52	1	39.4 u	3.0 u	10.0	49	56.5	3.4	0.9
Latvia	134	6	54.5	-2.3	3.4	123	71.1	2.6	3.4
Lithuania	233	10	48.1	-0.1	4.7	214	71.6	2.8	3.6
Luxembourg	41	1	35.3 b	;	-0.8 b	36 b	50.4 b	5.1 b	2.2 b
Hungary	457	31	31.7	9.6	8.9	416	61.5	2.8	2.9
Malta	15	;	30.8 u	;	3.3	15	51.2	5.7	5.5
Netherlands	1 086	25	22.7	0.0	1.8	969	53.1	2.1	0.8
Austria	422	22	22.9	14.7	16.2	392	54.6	9.6	6.8
Poland	2 208	148	40.8	7.5	6.2	1 983	64.7	4.6	4.6
Portugal	562	26	46.1	8.8	8.6	525	64.8	6.5	6.2
Romania	707	60	37.9	-1.2	1.0	606	60.5	3.8	2.1
Slovenia	139	12	39.3	5.9	3.0	129	65.0	3.2	3.5
Slovakia	221	11	27.9	2.3	3.2	202	62.8	4.5	3.0
Finland	444	24	29.6 b	1.8 b	3.0 b	410 b	62.5 b	3.0 b	4.3 b
Sweden	845	29	35.0	6.0	3.4	799	60.6	3.2	3.3
United Kingdom	3 954	133	27.3	6.8	3.6	3 716	54.8	5.0	5.3
Iceland	29	1	45.0	1.1	6.7	28	61.6	5.2	1.5
Norway	450	9	26.2	3.2	0.1	429	60.5	2.8	1.7
Switzerland	522	24	23.9	6.1	1.1	476	48.9	6.8	2.2
Montenegro	30	;	;	;	;	28	63.5	7.1	2.1
Former Yugoslav Republic of Macedonia	73	5	5.0	11.6	4.0	64	58.9	6.3	2.1
Turkey	1 405	65	64.7	11.5	10.4	1 318	46.0	10.3	7.4

;

b Break in series

u Unreliable

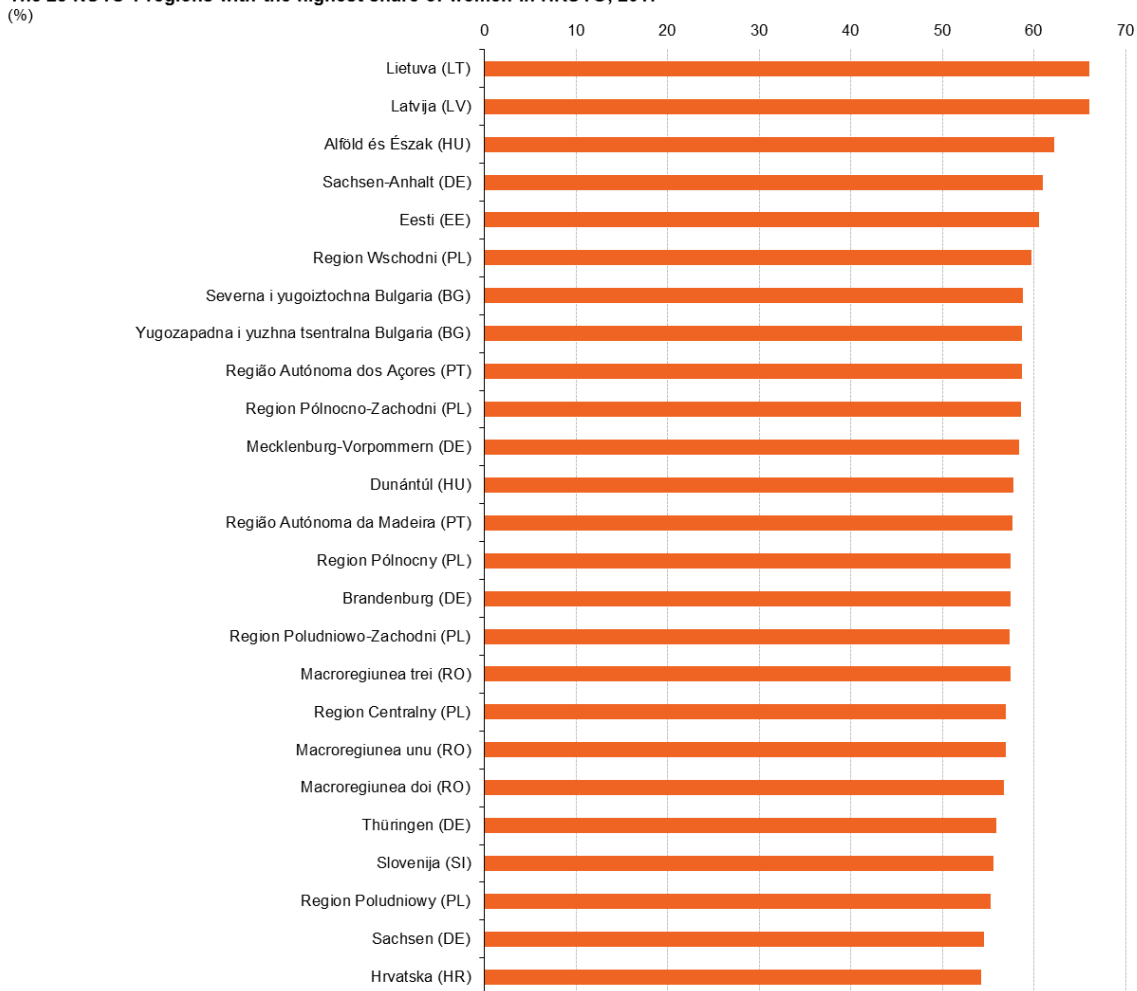
(1) Former Yugoslav Republic of Macedonia and Montenegro between 2011 and 2017; Turkey, between 2009 and 2017.

Source: Eurostat (online data code: hrst\_st\_nsecsex2)

eurostat

Forrás: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Employment\\_statistics\\_on\\_women\\_aged\\_25-64\\_with\\_a\\_university-level\\_education\\_and\\_employed\\_as\\_professionals\\_and\\_technicians\\_\(HRSTC\),\\_in\\_2017.png](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Employment_statistics_on_women_aged_25-64_with_a_university-level_education_and_employed_as_professionals_and_technicians_(HRSTC),_in_2017.png)

The 25 NUTS 1 regions with the highest share of women in HRSTO, 2017



Source: Eurostat (online data code: hrst\_st\_sex)

eurostat 

8. ábra A legmagasabb női foglalkoztatási arány tudományos és technológiai területen, NUTS1 szintek szerint, 2017. Forrás: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:The\\_25\\_NUTS\\_1\\_regions\\_with\\_the\\_highest\\_share\\_of\\_women\\_in\\_HRSTO,\\_2017\\_\(%25\).png](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:The_25_NUTS_1_regions_with_the_highest_share_of_women_in_HRSTO,_2017_(%25).png)

Hazánkban a K+F területen dolgozók számában 2014 óta tartó csökkenés a 2016-os pályázati források 2017-ben kezdődő felhasználásával megállt és gyors növekedésnek indult, az előző évhez képest 14-12%-os növekedés mellett 3100 kutatóhely működött közel 61 ezer főt foglalkoztatva. A kutatók és fejlesztők ezen belül 70%-os részarányt képviselnek, számuk közel 10%-kal növekedett az előző évhez képest; azonban ennél nagyobb mértékben, 19%-kal növekedett a tudományos segédszemélyzet száma (KSH, Kutatás és fejlesztés 2017 - előzetes adatok, 2018). Az előző évhez képest a legnagyobb K+F létszámnövekedés a vállalkozásoknál működő kutatóhelyeken történt (19%), míg az államháztartási szektorban folytatódott a K+F személyi létszám 2016 óta tartó csökkenése (KSH, Kutatás-fejlesztés 2017., 2018).

Az európai uniós körkép hazánk számára is tanulságos trendet ír le, melyet sablonosan úgy foglalhatunk össze, hogy a nők szerepe a tudományos pályán több értelemben is növekszik. A részletek azonban ambivalens, előnyöket és korlátokat is tartalmazó képet mutatnak. Ha a növekedést számbelileg tekintjük át, akkor elsősorban a K+F háttér tevékenységekben és a felsőoktatásban való munkavégzés terén jelenik meg a nők folyamatos beáramlása, mely nagyobb

volumenű, mint a férfiaké. Ha a tudományos pályán betöltött szerep lényegét tekintjük, akkor a nő itt tipikusan a férfiak által vezetett kutatások adminisztratív és technikai segédszemélyzete, elősegíti a tudományos eredmények létrejöttét, de nem feltétlenül részesül tudományos „dicsfényben” és férfi kollégáival azonos anyagi megbecsülésben. A tudományos életpálya egybeforr a földrajzi mobilitással, a kutatók a kedvezőbb technikai és anyagi lehetőségek mentén döntenek arról, hogy egy-egy kutatási projektbe hol mélyedjenek el. A globális verseny az innovatív tudásiparban és az elméleti tudományágakban a magasan képzett szakemberekért csak fokozódni látszik. Ennek a versenynek az Európai Unió és benne Magyarország is része! Az európai tudományos központok pedig fokozódó elszívó erővel bírnak és vonzó kutatási környezetet jelentenek a dinamikus tudományos növekedésben lévő Balti-államok, a csatlakozás előtt álló Balkán és hazánk fiatal kutatóinak egyaránt. Ez a turbulens környezet növekvő lehetőséget nyújt a kutatóknak számára, hogy megvalósítsák álmaikat egy remélhetően mindannyiunk számára élhetőbb világ megteremtése érdekében.

## Irodalom

- Az Európai Unió Alapjogi Chartája*, 23. cikk. (2012. 10. 26.). forrás: EUR-Lex: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012P/TXT&from=EN> [2018. 10. 25.]
- Az Európai Unióról szóló szerződés*, 2. cikk. (2012. 10. 26.). forrás: EUR-Lex: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012M/TXT&from=EN> [2018. 10. 25.]
- Európai Bizottság - Directorate-General for Research and Innovation. (2013). *She Figures 2012 - Gender in Research and Innovation*. forrás: European Commission: [http://ec.europa.eu/research/science-society/document\\_library/pdf\\_06/she-figures-2012\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/she-figures-2012_en.pdf) [2018. 11. 06.]
- Európai Bizottság - Directorate-General for Research and Innovation. (2016. szeptember 2.). *She figures 2015 - Gender in Research and Innovation*. forrás: Publications Office of The European Union: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f546dfed-41a9-11e6-af30-01aa75ed71a1> [2019. 01. 08.]
- Európai Bizottság. (2010. 03. 05.). *A nők chartája*. forrás: EUR-Lex: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:52010DC0078&from=EN> [2018. 10. 25.]
- Európai Bizottság. (2010. 03. 03.). *Europe 2020 - A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, forrás: European Commission: [https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy\\_en](https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_en) [2018. 10. 25.]
- Európai Bizottság. (2015.). *Strategic Engagement for Gender Equality 2016-2019*. forrás: European Commission Gender Equality Strategy: [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/strategic\\_engagement\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/strategic_engagement_en.pdf) [2018. 10. 25.]
- Európai Bizottság. (2017. 11.). *Gender Equality 2017*. forrás: European Commission - Public Opinion - Special Eurobarometer 465: <http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/instruments/SPECIAL/surveyKy/2154> [2018. 10. 25.]
- European Institute for Gender Equality. (2017). *Gender Equality Index 2017*. forrás: <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2015/HU>
- Eurostat. (2018. február). *Gender Statistics*. forrás: Eurostat Statistics Explained: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Gender\\_statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Gender_statistics) [2018. 10. 11.] [2018. 10. 25.]

- Eurostat. (2018. június). *Human resources in science and technology - stocks*. forrás: Eurostat - Statistics Explained: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Human\\_resources\\_in\\_science\\_and\\_technology\\_-\\_stocks#Professionals\\_and\\_technicians\\_employed\\_in\\_science\\_and\\_technology\\_occupations](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Human_resources_in_science_and_technology_-_stocks#Professionals_and_technicians_employed_in_science_and_technology_occupations) [2018. 11. 14.]
- Eurostat. (2018. február 10.). *Women in science and technology*., forrás: Eurostat - Your key to European statistics: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/EDN-20180210-1?inheritRedirect=true&redirect=%2Feurostat%2F> [2018. 11. 11.]
- KSH - Eurostat. (2017). *A nők és a férfiak élete Európában - statisztikai portré* . forrás: KSH: <https://www.ksh.hu/interaktiv/eurostat/womenmen/bloc-1b.html?lang=hu> [2018. 11. 08.]
- KSH. (2018. július 16.). *Kutatás és fejlesztés 2017 - előzetes adatok*. KSH - Statisztikai Tükör: [2018. 11. 08.]<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/tudkut/tudkutelo17.pdf>
- KSH. (2018. november 15.). *Kutatás-fejlesztés, 2017*. forrás: KSH kiadványtára: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/tudkut/tudkut17.pdf> [2019. 01. 07.]
- Pain, E. (2012. június 22.). *Career Q&A: Equality for Quality*., forrás: Science: <https://www.sciencemag.org/careers/2012/06/career-qa-equality-quality> [2018. 11. 14.]
- UN. (1995. szeptember). *Beijing Declaration*. forrás: UN - Fourth World Conference on Women: <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/platform/declar.htm> [2018. 10. 17.]
- UN. (2015. február 28). *Beijing+20: recommitting for women and girls*., forrás: UN Women: [http://www.unwomen.org/-/media/headquarters/attachments/sections/how%20we%20work/intergovsupport/unw\\_beijing\\_brief\\_v3%20pdf.pdf?la=en](http://www.unwomen.org/-/media/headquarters/attachments/sections/how%20we%20work/intergovsupport/unw_beijing_brief_v3%20pdf.pdf?la=en) [2018. 10. 17.]

**Velics Gabriella**  
**velics.gabriella@ppk.elte.hu**  
**ELTE PPK PPI Szombathely**



## HÁBLI OLGA

### A TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT TANULÓK INTEGRÁCIÓJÁVAL KAPCSOLATOS ATTITŰD VIZSGÁLAT ZALA MEGYE TÖBBSÉGI ÁLTALÁNOS ISKOLÁIBAN

*Célom az volt, hogy a 2012-ben végzett vizsgálat eredményeit összehasonlítsam a 2018-ban ismételt elvégzett vizsgálat eredményeivel. Feltételeztem ugyanis, ezért igazolni szerettem volna, hogy az eltelt hat év alatt jelentős változások történtek. Úgy gondoltam, hogy az elmúlt hat évben pozitív irányba változott a többségi pedagógusok attitűdje az integrációval kapcsolatban, pontosabban a tanulásban akadályozott tanulók befogadásával összefüggésben. Az évek során az integrált tanulók száma folyamatosan emelkedett a többségi általános iskolákban, így valószínűleg emelkedett azon pedagógusok száma is, akik tanítanak tanulásban akadályozott gyermekeket. Továbbá feltételeztem azt is, hogy a pedagógusok ma már többféle módon igyekeznek gyarapítani ismereteiket az inklúzióról, valamint a többségi pedagógusok és gyógypedagógusok kapcsolata szorosabb lett az eltelt idő alatt.*

**Kulcsszavak:** inklúzió; tanulásban akadályozott gyermek; attitűdvizsgálat; Zala megye

#### Az integrált nevelés

Az integrált nevelés a nyolcvanas években jelent meg a különpedagógia ellenpólusaként, mely heterogén csoportokban biztosítja, hogy a gyermekek, tanulók megismerjék egymást, egymástól szerezzenek ismereteket, felfedezzék egymás különbségeit a tanulás és fejlesztés során. Megváltozott nézőpontja értelmében az akadályozott gyermekek, fiatalok rendelkeznek igényekkel, szükségletekkel és képességekkel. A hiányosságok helyett a kompetenciaközpontú nézőpontra fókuszál (Papp, 2002).

A 1993.évi LXXIX. Oktatási törvény és az 1997. évi törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról lehetővé tette, hogy különleges gondozás keretében állapotának megfelelő ellátásban részesüljön a gyermek/tanuló attól kezdve, hogy a fogyatékoságát megállapították. Ennek ellenére nem mindenütt és nem mindenkor valósultak meg az elvek a gyakorlati munka során. Hosszú idő telt el azóta, hogy az általános iskolák számára a törvény lehetővé tette, a fogyatékos gyermekek felvételét tanulóik közé, így a fogyatékos tanulók ép társaikkal együtt teljesíthetik tankötelezettségüket.

A Gyermekek Háza, úttörő intézménye a magyarországi együttnevelésnek. Már a 1993/1994-es tanévben megkezdték a sajátos nevelési igényű kisiskolások integrált nevelését, oktatását helyi tanterv alapján, ami összhangban van az Irányelvben megfogalmazottakkal. Az integráció gyakorlati megvalósulásával csak sokkal később vált elterjedté. Időbe telt, amíg a társadalom - beleértve a többségi és gyógypedagógusokat is - elfogadta és magáévá tette az integráció, különösképpen az inklúzió gondolatát. Még napjainkban is vannak olyan pedagógusok, (sőt egész intézmények), akik kategorikusan elzárkóznak az integráció gondolatától, bízva abban, hogy az integráció folyamat megállítható, sőt talán visszafordítható.

A Szigetváron működő Istvánffy Miklós Általános Iskola 1996 óta integrál tudatosan sajátos nevelési igényű tanulókat, ahol volt szerencsém több foglalkozást megtekinteni. A tanulásszervezés, minden tanulóhoz, és nem csak a sérült tanulóhoz igazodik, ami az integráció sikerének alapja, ez lehetővé teszi, hogy a testi és érzékszervi sérült és a tanulásban akadályozott tanulók, valamint a többségi gyermekek tekintetében is sikeres legyen az együtt nevelés. (Háblí, 2012)

A gyakorlati tapasztalatok azt mutatják, hogy az együttnevelés akkor sikeres igazán, ha a sajátos nevelési igényű tanulók az osztálylétszámnak nem több, mint 10-15%-t alkotják és a tanárok munkáját gyógypedagógus segíti. (Kőpatakiné Mészáros és Singer, 2009)

Hazánkban párhuzamosan folyik a speciális nevelési igényű (SNI) tanulók nevelése és oktatása speciális általános iskolákban és integráltan, többségi intézményekben. Ma már alig van olyan közoktatási intézmény, ahol ne jelentkeznének felvételre sajátos nevelési igényű tanulók. Egyre több intézmény nyitott az új szakmai és környezeti kihívásokra, így a sajátos nevelési igényű tanulók befogadására is. A gyógypedagógia legfontosabb feladata és sikere az sajátos nevelési igényű gyermekek beillesztése a társadalomba. Minden pedagógus (többségi vagy gyógypedagógus) felelőssége, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek függetlenül, attól, hol végzik tanulmányaikat, a számukra legmegfelelőbb ellátást kapják. Az Európai Unióban fontos cél a fogyatékossgal élők foglalkoztatási szintjének emelése, ennek érdekében kulcskérdésnek tartja az integrációt, ami az aktív társadalomban illeszkedéshez szükséges. Hazánkban az Unióhoz való csatlakozás felgyorsította az integrációs törekvéseket. Az integráció elterjedése segíti a tanulókat későbbi életük során, a munkaerőpiacon való sikeres megfelelést, valamint életminőségük javulását. (*Kőpatakiné Mészáros*, 2012)

Az integrációs törekvések a '90-es évektől fokozatosan az egységesülő európai oktatáspolitiká részévé váltak. Bár ekkor Magyarország még nem volt az Európai unió tagja, a nemzetközi folyamatok hatással voltak rá. A '70-es évektől a társadalmi integráció a gyógypedagógia célként tűnt fel, az integrált nevelés a '80-as évektől volt jelen  *kutatások, modell* értékű fejlesztések formájában. Az ezredfordulóra az integrált nevelés jelentésköre kibővült a gyógypedagógia hatókörén túli szakterületekre is. (*Schiffer és Szekeres*, 2013)

„Az 1985-ös oktatási törvény megszüntette a gyógypedagógiai iskolák diszkriminációját, az 1993-as közoktatási törvény már nyitott az integráció felé, az Európai Unióhoz való csatlakozás pedig megteremtette a nemzetközi szintű jogharmonizáció lehetőségét. Az integrációhoz, az inklúzióhoz vezető út hosszú, de elmondhatjuk, hogy egy részét már megtettük.” (*Hudák*, 2018. 8.) Célja az összes nevelési-oktatási és képzési mód, humanizálódó és demokratizálódó törekvéseit összefogni. Az integrált nevelés demokratikus, mert minden tanulónak mindent meg szabad tanulnia. Emberséges, mert a szükséges eszközök és személyi segítség mellett, a tanulók számára a lehető legnagyobb mértékben küszöböli ki a szociális kirekesztettséget. (*Réthy*, 2002)

Az integráció, azaz fogadás esetében a többségi intézményekben úgy veszik fel a fogyatékos kisgyereket, hogy előtte nem ismerik meg sajátos vonásait, jellemzőit. Vele szemben, az elvárás pedig az, hogy teljesítményében hasonló legyen, mint a többi tanuló. A többségi pedagógusok nem változtatnak stílusukon, amennyiben problémák adódnak, azok megoldását a gyógypedagógustól vagy a szülőktől várják. A beilleszkedést megnehezíti, ha a pedagógusok túlzottan teljesítmény-orientáltak, nem alkalmazzák a differenciálás módszerét, az átlagos tanulóhoz igazodnak és zavarják őket az ettől bármelyik irányban eltérő képességű gyerekek. Ma hazánkban még mindig ez a szemlélet az integráció terjedésének fő akadály. (*Csányi*, 2000)

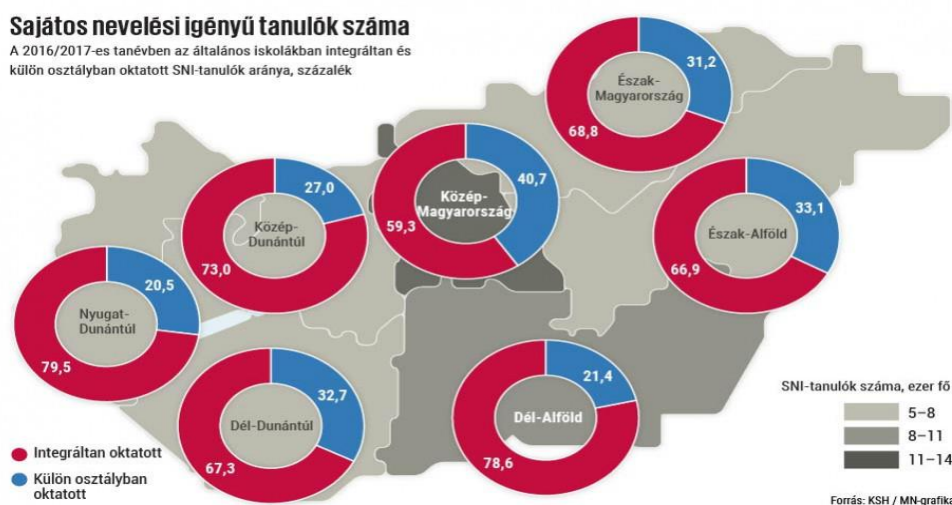
„A sajátos nevelési igényű tanulók száma közel 500 fővel, 0,9 százalékkal tovább emelkedett az általános iskolákban. A 2017/2018-as tanévben létszámuk 55,2 ezer fő, ami az általános iskolások 7,5 százalékát jelenti. Az SNI-tanulók aránya továbbra is Dél-Alföldön a legmagasabb (11,7 százalék), valamint Pest megyében (5,2 százalék) és Észak-Alföldön (5,4 százalék) a legalacsonyabb. A nemek szerinti különbség tovább nőtt, az általános iskolás fiúk 9,7, a lányok 5,2 százaléka sajátos nevelési igényű.”<sup>32</sup>

„Az általános iskolai osztályokban integráltan oktatott SNI-tanulók száma jelenleg 38,9 ezer fő, ami az előző tanévinél 1,7 százalékkal (640 fővel) magasabb. Az SNI-tanulók közül az integráltan oktatottak aránya 70,4 százalékra nőtt. A külön osztályban oktatott SNI-tanulók száma közel 200 fővel 16,3 ezerre csökkent. A régiók tekintetében a két szélsőértéket jelentő Nyugat-Dunántúlon csupán minden ötödik, addig Budapesten majdnem minden második SNI tanuló nevelése külön osztályban történik.”<sup>33</sup>

<sup>32</sup> Központi Statisztikai Hivatal – Oktatási adatok 2017/2018

<sup>33</sup> <http://kamaronline.hu>

A sajátos nevelési igényű együtt és külön osztályban oktatott tanulók aránya az ország egyes területein jól megfigyelhető az 1. ábrán. A Nyugat-Dunántúli régióban a legmagasabb az integráltan oktatott sajátos nevelési igényű tanulók száma, 20%-kal magasabb, mint Közép-Magyarországon.



13. ábra Az SNI tanulók számának alakulása a 2016/2017. tanévben<sup>34</sup>

## Előzmények, célok

Meggyőződése, az integráció sikerét vagy sikertelenségét legnagyobb mértékben az integráció „szereplői” a pedagógusok (többségi és utazó gyógypedagógusok), a tanulók (többségi és sajátos nevelési igényű) határozzák meg. A 2012-ben végeztem egy kutatást, amelynek célja annak megismerése volt, hogy az integráció érintettjei – a pedagógusok (többségi és utazó gyógypedagógusok), a tanulók (többségi és tanulásban akadályozott) és a szülők (többségi és tanulásban akadályozott) – milyen az attitűddel rendelkeznek az integrációval kapcsolatban, milyen az integrációban résztvevők viszonya az iskolával és egymással. 2018 őszén egy előadáshoz készült egy másik kutatás is, amellyel azt szerettem volna kideríteni, hogy az eltelt hat év mennyiben változtatta meg a többségi pedagógusok attitűdjét a tanulásban akadályozott tanulók integrációjával, inklúziójával kapcsolatosan, a többségi pedagógusok hogyan viszonyulnak jelenleg az együttneveléshez.

A tanulmány elkészítéséhez a 2012-ben végzett kutatás többségi pedagógusokkal kapcsolatos eredményeit és a 2018 őszén felvett kérdőívek elemzését használtam fel. A 2018 őszén végzett kutatáshoz (amely a többségi pedagógusok körében folyt), ugyanazt a kérdőívet használtam, amelyet 2012-ben töltöttek ki a válaszadók. A kérdőíven nem változtattam, a kutatáshoz azonban nem papíralapú, hanem digitális kérdőíveket használtam.

## A minta jellemzése

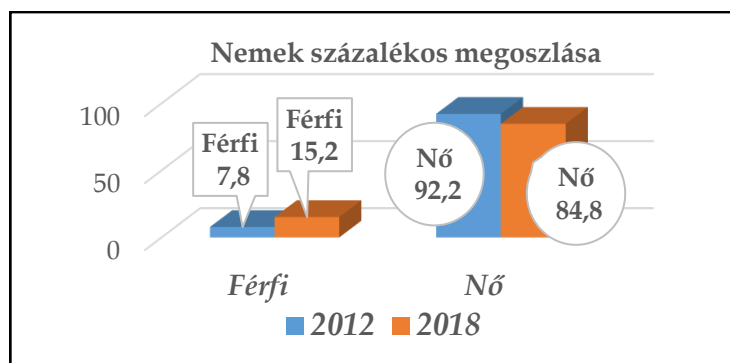
2012-ben a kérdőívet két többségi általános iskola pedagógusai körében töltöttem ki. Minden pedagógushoz eljuttattam a kérdőívet. A 45 kiosztott kérdőív közül 38 (84%) kitöltött kérdőív érkezett vissza. A 2018 őszén vizsgált mintát, a Nagykanizsai Tankerület általános iskoláinak többségi pedagógusai alkották. A kérdőívet minden általános iskolába eljuttattam, kitöltése, akárcsak az előző vizsgálat alkalmával, névtelenül és önkéntes módon történt. Az elektronikus kérdőívet 178 többségi pedagógus töltötte ki és küldte vissza számomra.

A 2. ábrán jól látható, hogy 2012-ben a kérdőívet kitöltött pedagógusok 7,8 %-a férfi, a 82,2 %-a pedig nő. Ezzel szemben a 2018 őszén végzett vizsgálat során a 178 válaszadó pedagógus 15,2

<sup>34</sup> <https://mno.hu>

[Ide írhat]

% férfi és a 84,8 %-a nő. Az összehasonlítás azt mutatja, hogy a férfi pedagógusok száma jelentősen emelkedett 2012-hez képest, amelynek többféle oka is lehet, amire jelen tanulmányban nem térnek ki.



14. ábra A pedagógusok nemeként 2012-ben és 2018-ban

A vizsgálat azonban nemcsak a férfi pedagógusok számának emelkedését mutatta meg, hanem azt is, hogy az eltelt évek során, növekedett azoknak a pedagógusoknak a száma, akik több végzettséggel rendelkeznek. 2012-ben a válaszadók pedagógusok egy pedagógus kivételével (fejlesztő pedagógus), csak egy féle szakképzettséggel rendelkeztek. 2018 őszén a válaszadók több, mint 15 %-a az alapvégzettségén kívül egyéb végzettségnek is birtokában volt (1. táblázat).

24. táblázat A pedagógusok végzettsége

A pedagógusok végzettség szerinti megoszlása				
Válaszadók	2012		2018	
	38 fő		178 fő	
Tanító	18	47,4 %	94	52,8 %
Tanár	18	47,4 %	92	51,7 %
Gyógypedagógus	2	5,2 %	11	6,2 %
Egyéb	1	2,6 %	8	4,5 %

## Hipotézisek

Feltételeztem, ezért igazolni szerettem volna, hogy

- Az eltelt hat évben pozitív irányba változott a többségi pedagógusok attitűdje a tanulásban akadályozott tanulók integrálásával kapcsolatosan.
- Mivel az évek során nőtt az integrált tanulók száma, így azoknak többségi pedagógusok száma is emelkedett, akiknek az osztályában van/vannak tanulásban akadályozott tanuló/tanulók a többségi általános iskolákban.
- A pedagógusok többféle módon igyekeznek gyarapítani ismereteiket az integrációról napjainkban, mint 2012-ben.
- A pedagógusok és a gyógypedagógusok kapcsolata szorosabb lett az évek során.

## A vizsgálat módszere, eszköze

A vizsgálat módszerül induktív kutatási stratégia leíró módszerét alkalmaztam. A megállapításokhoz, a következtetésekhez a visszakapott, kitöltött kérdőívek feldolgozása után leíró statisztikai módszereket használtam. (Falus és Ollé, 2000) Strukturált kérdőívet használtam,

melyben a kérdések sorrendje és a válasz lehetőségek adottak voltak. A kutatáshoz használt zárt kérdőívek kidolgozásánál, figyeltem arra, hogy

- a kérdéseknél a válaszadóknak lehetősége legyen választani „Egyéb” lehetőséget is
- a válaszlehetőségek egymással kizáróak legyenek, amennyiben több válaszlehetőség van, azt jelezzem
- a kérdések megfogalmazása rövid, pontos, érthető legyen (*Babbie, 2003*).

Az első vizsgálat során kérdőívek felhasználása előtt próba-kérdezést végeztem, olyan pedagógusokkal, akik nem a vizsgált intézményekben dolgoztak. Ezt követően néhány kérdést átfogalmaztam, de érdemben nem változtattam rajtuk. A kérdőív kitöltését névtelenül kértem, bízva abban, hogy ebben az esetben őszintébb válaszokat kapok. Az önkitöltős kérdőív bevezetőjében egyértelműen megfogalmaztam, hogy miért kérem a kérdőív kitöltését és milyen okból van szükségem rá. A kérdőívek feldolgozásakor nemcsak azokat a válaszokat vizsgáltam meg, amelyek a hipotéziseimet igazolták vagy cáfolták, hanem azokat is, amelyek hozzájárultak a teljesebb kép kialakításához. (*Háblí, 2012*)

### A hipotézisek igazolása

A hipotézisek igazolásához vagy cáfolásához a 2012-ben felvett kérdőívek eredményeit kellett összehasonlítanom a 2018 őszi kitöltött kérdőívekkel. Mivel a második vizsgálat alkalmával ugyanazokat a kérdőíveket kellett kitöltenie a válaszadóknak, a kapott eredmények alkalmasak a hipotézisek igazolására vagy esetleges azok cáfolására. Az 1-3. kérdés a pedagógusok nemére, végzettségére és pedagógus pályán eltöltött idejére vonatkozott, ennek eredményeit a minta bemutatásakor ismertettem.

A 4., 8. és a 10. kérdések elemzéséből kaptam választ az elsőként megfogalmazott hipotézisemre, miszerint pozitívan változott a pedagógusok viszonyulása a tanulásban akadályozott tanulók integrációjához. A 4. kérdés a válaszadó integrációval kapcsolatos érzéseit vizsgálta. A kérdésekre adott válaszokból kiderült, hogy az eltelt hat év alatt nem pozitív, hanem negatív irányba változott a pedagógusok hozzáállása a tanulásban akadályozott tanulók integrációjához. Csökkent azoknak a száma, akik örülnek neki, nőtt azoknak a száma, akik „elfogadják” és azok száma is emelkedett, akik nem értenek egyet az együttneveléssel.

25. táblázat Pedagógusok véleménye a tanulásban akadályozott tanulók integrációjáról?

Mi a véleménye az integrációról?	2012		2018	
	Fő	%	Fő	%
Örülök neki	9	23,7	18	10,2
Elfogadom	20	52,6	113	62,4
Nem tartom jónak	7	18,2	37	21,0
Egyéb	2	5,0	8	4,4

A 10. kérdésben arra kerestem választ, hogy a pedagógusok véleménye szerint, a tantestület, amelyben dolgoznak, hogyan viszonyul a tanulásban akadályozott tanulók integrálásához. Kevesebben választották a 2018-as mérés alkalmával, mint 2012-ben, hogy a tantestület örül az integrációnak. Csökkent azoknak a pedagógusoknak a száma, akik szerint a tantestület nem tartja jónak az integrációt, többen vannak azok, akik úgy gondolják, hogy a tantestület elfogadja az integrációt (3. táblázat).

26. táblázat Pedagógusok véleménye az integrációról

Mi a véleménye az Ön tantestületének az integrációról?	2012		2018	
	Fő	%	Fő	%
Örül neki	3	7,9	2	1,1
Elfogadja	24	63,2	132	74,2
Nem tartja jónak	11	29	42	23,6
Egyéb	0	0	2	1,1

Ezeknek a véleményeknek ellentmond a 8. kérdésre adott válaszok elemzése, ahol két állítás közül kellett a pedagógusoknak választania. A 2012. évi vizsgálat során a pedagógusok fele azt a lehetőséget választotta, hogy szeretné, ha a következő osztályában lenne integrált tanuló, a másik fele ezt nem szeretett volna. A 2018-ban megismételt vizsgálat során a válaszadó pedagógusok 22,2 %-a szeretné, ha lenne a következő osztályában tanulásban akadályozott tanuló. A többségük nem szeretne befogadni tanulásban akadályozott tanulót az általa tanított osztályba. Érdekes módon - annak ellenére, hogy jeleztem a kérdőívek nem gyűjtenek e-mail címeket, azaz nem beazonosíthatóak a válaszadók – 178 pedagógus közül heten nem válaszoltak erre a kérdésre (4. táblázat). Az eredmények összecsengenek Némethné által írtakkal: „A megkérdezetteknek több mint kétharmada úgy vélekedik, részéről nincs elvi akadály annak, hogy az iskola befogadja a SNI tanulót, egyharmaduk viszont teljes mértékben elutasítja, hogy a saját óráin tanítania kelljen speciális igényű tanulókat.” (Némethné Tóth, 2009)

27. táblázat Szeretne, vagy nem szeretne az osztályában tanulásban akadályozott tanulót?

Válasszon a lehetőségek közül!	2012		2018	
	Fő	%	Fő	%
Szeretném, ha a következő osztályomban lenne tanulásban akadályozott tanuló.	19	50	38	22,2
Nem szeretném, ha a következő osztályomban lenne tanulásban akadályozott tanuló.	19	50	133	77,8

A három fenti kérdés összehasonlító elemzése egyértelműen azt bizonyította, hogy az elsőként megfogalmazott hipotézisem nem helytálló. Az eltelt hat évben nem változott pozitívan a többségi pedagógusok attitűdje a tanulásban akadályozott tanulók integrálásával kapcsolatosan. Sőt, az attitűd vizsgálat épp azt mutatja, hogy negatív irányba történt elmozdulás ezen a területen a többségi pedagógusok.

A második feltevésemet viszont helyesnek bizonyult, ezt a 7. kérdésre adott válaszok igazolták. Az évek során folyamatosan nőtt a tanulásban akadályozott integrált tanulók száma az általános iskolákban, és nőtt azoknak a pedagógusok száma, akik tanulásban akadályozott tanulókat tanítanak. Míg 2012-ben a megkérdezettek kétharmadának osztályába jártak tanulásban akadályozott tanulók, addig 2018 őszére ez a szám majdnem 90%-ra emelkedett (5. táblázat).

28. táblázat A tanulásban akadályozottakat pedagógusok száma

Van-e az Ön által tanított osztályban/osztályokban akadályozott tanuló?	2012		2018	
	Fő	%	Fő	%
Van	25	65,7	160	89,9
Nincs	9	23,7	18	10,1

Harmadik hipotézisem szerint, a pedagógusok ma már többféle módon igyekeznek ismereteiket gyarapítani, mint 2012-ben. Ezt a 6. kérdés elemzésével szerettem volna igazolni vagy cáfolni. Azt gondolom, a témához szervesen kapcsolódik az a kérdés, hogy hol találkoztak a pedagógusok először az integráció fogalmával. Fontos ténynek tartom, hogy hat év elteltével jelentősen nőtt azoknak a pedagógusoknak a száma, akik a felsőoktatásban találkoztak először az integráció fogalmával, viszont több mint 20%-kal csökkent azoknak a száma, akik munkahelyi értekezleten hallottak először a törekvésről (6. táblázat).

29. táblázat találkozás az integráció fogalmával

Hol találkozott először az iskolai integráció fogalmával?	2012		2018	
	Fő	%	Fő	%
Munkahelyi értekezleten	23	60,4	67	37,6
Munkahelyen kollégától	2	5,3	9	5,1
Továbbképzésen	5	13,2	33	18,5
Felsőoktatásban	3	7,9	39	21,9
Szakirodalomból	3	7,9	14	7,9
Médián keresztül	2	5,3	6	3,4
Egyéb	0	0%	10	5,6

A kérdés vizsgálatakor az a hipotézisem, miszerint a pedagógusok többféle módon igyekeznek gyarapítani ismereteiket az integrációról napjainkban, mint 2012-ben, nem igazolódott be. Összességében nem változott az ismeretszerzés módja, sem a mennyisége. Nőtt azonban a pedagógusok száma, akik munkahelyi előadásokon szereznek új ismereteket az integrációról. Többen jutnak új ismeretekhez kollégától és 10,7%-kal többen használják ismereteik bővítésre az internetet és a médiát. Ezzel szemben kevesebben vesznek részt továbbképzéseken és csökkent azoknak a száma, akik gyógypedagógustól jutnak hozzá új ismerethez és kevesebb pedagógus olvas szakirodalmat, mint hat évvel ezelőtt. Az előző vizsgálattal szemben 2018-ben a válaszadó pedagógusok között akadt olyan, aki nem érzi szükségét annak, hogy új ismeretek szerezzen az integrációról (7. ábra).

30. táblázat Új ismeretek szerzése az integrációról

Milyen módon/kitől szerez új ismereteket az integráció témakörében? (több választ is be lehet jelölni!)	2012		2018	
	Fő	%	Fő	%
Továbbképzésen	31	81,6	120	67,4
Munkahelyen tartott előadáson	13	34,2	69	38,8
Gyógypedagógustól	30	78,9	75	42,1
Új ismeretekkel rendelkező kollégától	9	23,7	58	32,6
Szakirodalomból	19	50	79	44,4
Médián, interneten keresztül	18	47,7	104	58,4
Nem növelem az ismereteimet	0	0	2	1,1
Egyéb	0	0	9	5,1
Összes válasz	120	316,1	516	289,9
Egy pedagógusra jutó	3,2	3,2	2,9	2,9

Az utolsó feltételezésem arra vonatkozott, hogy az eltelt idő alatt szorosabb lett a kapcsolat a többségi pedagógusok és az utazó gyógypedagógusok között. A hipotézis vizsgálatához a kérdőív 11-12. kérdéseire adott válaszok elemzését végeztem el. A 11. kérdésre adott válaszokból kiderül, hogy a pedagógusok kapcsolatban állnak az utazó gyógypedagógusokkal, de ez a kapcsolat nem vált szorosabbá. A hipotézisem felállításakor úgy véltem, mivel nőtt az általános iskolákban a tanulásban akadályozott tanulók száma, szükségképpen szorosabb kapcsolatra van szükség a pedagógusok és az utazó gyógypedagógusok között. Ez a feltevés nem igazolódott be, mert 2012-ben a válaszadók közül 3 %-kal több pedagógus tartott kapcsolatot az utazó gyógypedagógussal, holott nőtt a tanulásban akadályozott tanulók száma a többségi általános iskolákban (8. táblázat).

31. táblázat Kapcsolat a gyógypedagógussal

Az Ön kapcsolatot tart az intézményét ellátó gyógypedagógussal?	2012		2018	
	Fő	%	Fő	%
Igen, gyakran konzultálok vele.	30	<b>79</b>	105	<b>59,4</b>
Igen, tanítványomat, tanítványaimat fejleszti, ezért találkozom vele.	7	<b>18,4</b>	62	<b>35</b>
Nincs	1	<b>2,6</b>	10	<b>5,6</b>

A 12. kérdésre a válaszadók 2012-ben több, mint 94 %-a felelt úgy, hogy a tantestület és az utazó gyógypedagógus kapcsolata nagyon jó vagy jó, és egy fő vélte azt, hogy nincs kapcsolat. 2018 őszén viszont csak a 81,9 %-a véleménye szerint jó a kapcsolata a tantestületnek az utazó gyógypedagógussal. A többi válaszadó pedagógusok véleménye megoszlik a további négy válasz lehetőség között. Míg a 2012-es vizsgálat során 90 % felett volt azoknak a válaszadóknak a száma, akik szerint az utazó gyógypedagógus és a tantestület viszonya jó, addig 2018-ban ez alig több, mint 80 %. Megfigyelhető a Nagyon jó és Jó válaszok arányának felcserélődése is (9. tábla).

32. táblázat A tantestület kapcsolata a gyógypedagógussal

Az Ön szerint milyen a tantestület kapcsolata az intézményét ellátó gyógypedagógussal?	2012		2018	
	Fő	%	Fő	%
Nagyon jó	24	<b>63,2</b>	59	<b>33,3</b>
Jó	13	<b>34,2</b>	86	<b>48,6</b>
Elfogadható	0	<b>0</b>	23	<b>13</b>
Rossz	0	<b>0</b>	2	<b>1,1</b>
Nincs kapcsolat	1	<b>2,6</b>	5	<b>2,9</b>
Egyéb	0	<b>0</b>	2	<b>1,1</b>

Fontosnak tartottam a 13. kérdés elemzését, ami arra kérdés irányult, hogy a többségi pedagógusok elégedett vagy sem az utazó gyógypedagógusok munkájával. 2012-ben erre a kérdésre a válaszadók kivétel nélkül igennel feleltek, míg 2018 őszi vizsgálat alkalmával a megkérdezettek már közel sem mutattak ilyen egységes képet. A válaszadók közel negyed része a Részben vagy a Nem választ jelölte meg (10. táblázat).

33. táblázat Elégedettség az utazó gyógypedagógus munkájával

Elégedett-e Ön a gyógypedagógus munkájával?	2012		2018	
	Fő	%	Fő	%
Igen	38	<b>100</b>	133	<b>76,4</b>
Részben, mert...	0	<b>0</b>	33	<b>19</b>
Nem	0	<b>0</b>	4	<b>4,6</b>



Az igennel válaszoló pedagógusok válaszainak indoklását az alábbi táblázatban gyűjtöttem össze. A válasz lehetőségek közül többet is meg lehetett jelölni. Míg a 2012-es vizsgálat során a válaszadók a rendelkezésre álló válasz lehetőségek közül csak kettőt jelöltek meg (*A látom a fejlődést és Az a.) és d.) válaszok együtt*), addig a 2018-ban jóval kevesebb pedagógus választotta ezeket az opciókat. A megkérdezett pedagógusok többségének véleménye szerint az utazó gyógypedagógus *szakmailag felkészültek* illetve majdnem fele véli úgy, hogy *mindig kérhet tőle segítséget* (11. táblázat).

34. táblázat Az utazó gyógypedagógusok elégedettségének oka

Igen, mert...	2012		2018	
	Fő	%	Fő	%
a.) Látom a fejlődést a tanulón/tanulókon.	14	36,8	46	29,7
b.) Szakmailag felkészült.	0	0	81	52,3
c.) Mindig kérhetek segítséget tőle.	2	5,3	75	48,4
d.) Kíváncsi a tanulókkal kapcsolatos problémákra.	0	0	56	36,1
Az a.) és d.) válaszok együtt	22	57,9	42	27,1
Egyéb	0	0	7	4,5

Azoknak a pedagógusoknak, akik a *Részből, mert...* választ adták a kérdésre, saját szavaikkal kellett indokolniuk a válaszuk okát. Az elégedetlenségük okaként a gyógypedagógusok munkájával kapcsolatosan a következő megállapításokat írták:

- Konkrétan nem ismerem a munkáját.
- Ebben az évben került iskolánkba (október), majd hosszú ideig nem dolgozott. Így azon kívül, hogy az osztályomban érintett gyerekekről beszéltünk, nem ismerem a munkáját. Ismeretlenül nem tudok se igent, se nemet mondani.
- Az új gyógypedagógust kevésbé ismerem.
- Nem minden esetben látom a javulást
- Új kolléga az idei tanévben így még nem tudom megítélni a munkájának eredményességét.
- Mert nincs meg a rendszeres fejlesztés. /utazó gyógypedagógus/
- Sajnos a gyógypedagógus októberben kezdte meg a munkáját, majd 3 hétig nem dolgozott, így én még nem is konzultáltam vele az idén.
- A fejlesztő óra nem a fejlesztésről szól.
- Nem tapasztalok eredményt, habár ő megtartja az óráit
- Pszichés problémákkal küzdő tanulók kerülnek be a normál ált. Iskolába (határövezeti intellektus), sokszor a tanítás lehetetlen. A tanulásban akadályozott tanulókat lehetne segíteni, de sajnos más osztálybeli tapasztalat alapján ezek a gyerekek egy-két éven belül nem érzik jól magukat, kiközösítés, kudarcok stb. Elkerülnek a normál ált. Iskolából Így nem tartom jónak az integrációt.
- A felső tagozaton nem megoldott a gyógypedagógusi ellátás
- Kevés ideje jut a tanulókra.
- Nem tudom megítélni
- Kevés idő jut mindenre.
- Az általa fejlesztett tanulóinkon - TÉNYLEGES- fejlődést nem tapasztalok. Hiszen heti 1-2 óra foglalkozással EZT NEM is lehet elérni. Az utazó gyógypedagógus fogalma ugyanaz, mint fából vaskarikát készíteni.
- Nem az intézmény dolgozója. Külsőként pedig nem működik az órarend összehangolása miatt. Szinte összeegyeztethetetlen. (Több évfolyam tanulója egy időpontban)
- Más intézményből érkezik, nincs alkalom a beszélgetésre.

- Túl sok a fejlesztésre szoruló tanuló, és csak egy gyógypedagógus van. Így nehéz az egyéni fejlesztés. A gyógypedagógusunk jól felkészült, de ez ilyen formán rendkívül megterhelő szerintem.<sup>35</sup>

A nemmel válaszoló két többségi pedagógus közül egyik azt választotta, hogy nem látja az utazó gyógypedagógus munkájának eredményét, egy másik pedagógus azt gondolja, hogy feleslegiek a külön foglalkozások, és ketten pedig az egyéb lehetőségét jelölték meg indokul, amiből nem derül ki az elégedetlenség valódi oka.

A vizsgálat beváltotta a hozzá fűzött reményeket. Várakozásomnak megfelelően, sok új ismeretet biztosított a vizsgált kérdésekben. A kapott eredmények mindenképpen tovább gondolásra érdemesek.

## Irodalom

- Babbie, Earl (2003): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Csányi Yvonne (2000): A speciális szükségletű gyermekek... in Dr. Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest, 2000, Főiskolai tankönyv
- Hudáky Rita: Integrált nevelés a jogszabályok tükrében - Interjú dr. Kiss Lászlóval, az EMMI szakszolgálati és gyógypedagógiai referensével, *Új Köznevelés*, 2018/5-6  
<http://folyoiratok.ofi.hu/uj-koznevelés/integrált-nevelés-a-jogszabályok-tukreben> [2018. 11. 03.]
- Falus Iván és Ollé János (2000): *Statisztikai módszerek pedagógusok számára*. Okker kiadó Kft, Budapest.
- Hutter Marianna (2017): Jelentős különbségek a különleges bánásmódot igénylő gyerekek oktatásában. *Magyar Nemzet* <https://magyarnemzet.hu/archivum/belfold-archivum/jelentos-kulonbsegek-a-kulonleges-banasmodot-igenylo-gyerekek-oktatasaban-3879088/> [2018.11.20.]
- Kőpatakiné Mészáros Mária (2009): *A gyógypedagógia az együttnevelésben*.  
<http://www.ofi.hu/tudastar/szervezetfejlesztés-je/gyogypedagogia> [2012.08.08.]
- Kőpatakiné Mészáros Mária és SINGER Péter összeállítása: Jó gyakorlatok az értékelésben, OFI, 2009.június17. [www.ofi.hu/tudastar/resz-orszagos/joggyakorlatok#top](http://www.ofi.hu/tudastar/resz-orszagos/joggyakorlatok#top), [2012.09.08.]
- Némethné Tóth Ágnes (2009): Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. Nyugat-magyarországi Egyetem, Savaria Egyetemi Központ, *Magyar Pedagógia* 109. évf. 2. szám 105–120.
- Papp Gabriella (2002): A tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében. *Magyar Pedagógia* 102. évf. 2. szám 159-178.p.,
- Réthy Endréné (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia* 102.évf. 3. szám 281-300.,
- Schiffer Csilla és Szekeres Ágota (2013): *Az integratív pedagógia nevelésmélete* - ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Digitális Tankönyvtár,  
[https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009-0007\\_az\\_integrativ\\_pedagogia\\_nevelesmelete/tanananyag/02\\_1.html](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009-0007_az_integrativ_pedagogia_nevelesmelete/tanananyag/02_1.html) [2018.11.20.]
- Oktatás 2017/2018: átfogó kép a statisztikai hivataltól. <http://kamaraonline.hu/cikk/oktatas-2017-2018-atfogo-kep-a-statisztikai-hivataltol> [2018.11.20.]
- <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1718.pdf> [2018.11.20.]

**Hábli Olga**

**habliolga@gmail.com**

**Szivárvány EGYMI 8800 Nagykanizsa, Rózsa utca 9.**

---

<sup>35</sup> Az utazó gyógypedagógusok munkájával Részben elégedett többségi pedagógusok indoklásai

## ELTE SEK ALAPSZAKOSOK: A TANULMÁNYAikat SIKERESEN BEFEJEZŐK ÉS A LEMORZSOLÓDÓK (2006-2017)<sup>36</sup>

*A 2020-ig szóló európai fejlesztési stratégiának a 30-34 éves korosztály körében a felsőoktatási végzettséggel rendelkezők arányának növekedése célkitűzésével (Európai Bizottság, 2010) összekapcsolódva az egyik út lehet az ún. felsőoktatási tanulmányokból történő korai kimaradás (Unger, Wroblewski, Latcheva, Zaussinger, Hofmann és Musik, 2009) megelőzése. Kutatásunkban a lemorzsolódás karakterisztikájának feltárására törekedtünk (okok, különbségek a sikeresen teljesítők és a kimaradók között). Ennek érdekében az átvétellel, felvétellel, illetve képzésváltással hallgatói jogviszonyba került, nem vendéghallgató, alapszakos hallgatók elektronikus tanulmányi rendszerünkben fellelhető adatait elemeztük. A tanulmány a kutatás részeredményeit mutatja be.*

**Kulcsszavak:** lemorzsolódás; képzési területek; elektronikus tanulmányi rendszer

### Bevezetés

Az eddigi kutatások alapján a korai iskolaelhagyásnak, a lemorzsolódásnak számtalan rendszerszintű, negatív hatása van (Lukács és Sebő, 2015), s az egész oktatási rendszerben jelenlévő jelenség, amely „az iskolakötelezettség fennállása alatt (...) viszonylag jól nyomon követhető és kezelhető”, azonban az „iskolakötelezettség megszűnését követően, (...) a felsőfokú tanulmányok idején” átalakult, „mintegy »magánügygé«” vált. (Molnár, 2011. 3. o.)

Az Európa 2020 stratégiai dokumentum szerint „Az iskolai végzettségre nézve olyan célt kell kitűzni, amely – a lemorzsolódók arányának a jelenlegi 15-ről 10 %-ra történő csökkentése révén – egyrészt kezeli az iskolából kimaradók problémáját, másrészt a 30–34 éves korosztály körében 31-ről 2020-ig legalább 40 %-ra növeli a felsőoktatási végzettséggel rendelkezők arányát.” (Európai Bizottság, 2010: 12) E két oktatáspolitikai cél jól összekapcsolható a felsőoktatásban, hiszen a lemorzsolódás csökkentésével növekedhet a felsőfokú végzettségűek száma, társadalmon belüli aránya. Ezt felismerve egyre több szakmai írás foglalkozik a probléma különböző aspektusaival (hallgató, felsőoktatási intézmény, állam). Saját kutatásunkban egy – az oktatási folyamat, illetve annak megszakadása szempontjából (oktatás színvonala (pl. módszertan, követelmények), információs rendszer, hallgatói lehetőségek stb.) releváns – felsőoktatási intézményi egység: az ELTE SEK szempontjából vizsgáljuk a témát. A vizsgálat konkrét célja a lemorzsolódás karakterisztikájának feltárása (okok, megelőző „tünetek”, különbségek a sikeresen teljesítők és a kimaradók között).

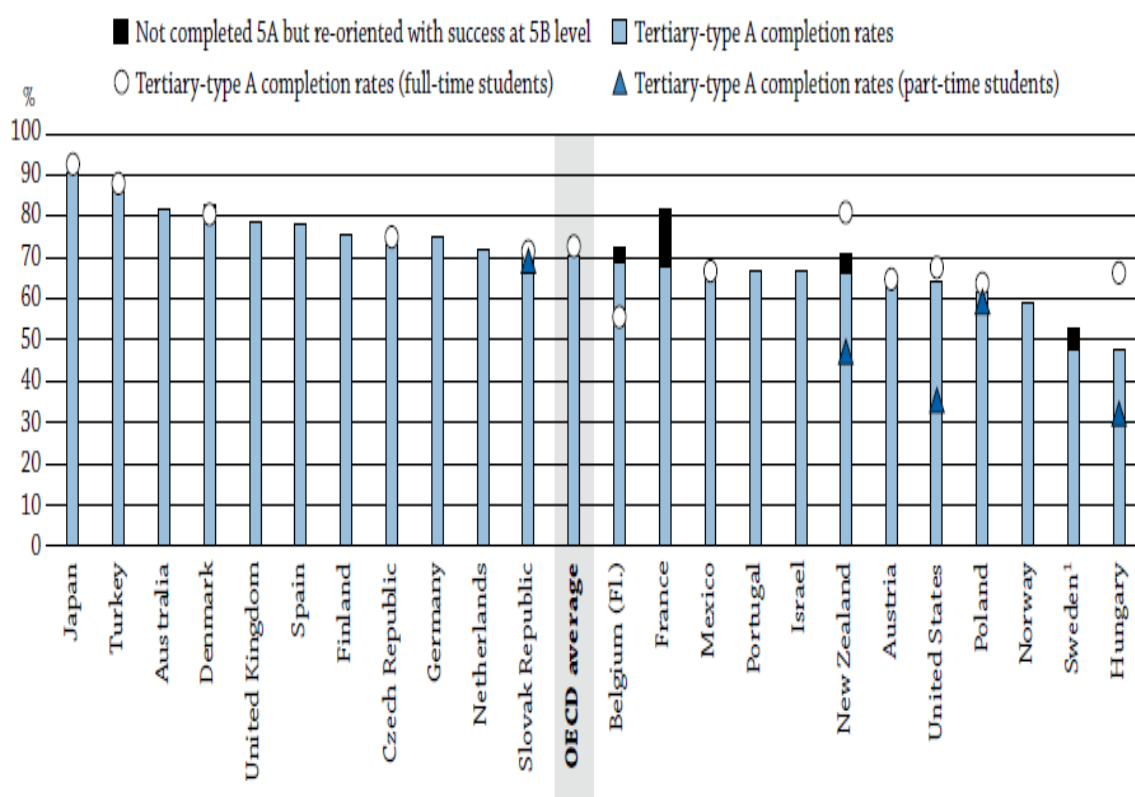
Elsőként a magyar helyzetet vizsgáltuk nemzetközi kontextusban, majd áttekintettük az országos adatokat. A lemorzsolódás fogalmának eltérő megközelítései természetesen jelentősen befolyásolják a lemorzsolódóként definiáltak arányát (*A felsőoktatás átalakításának stratégiai irányai és soron következő lépései*, 2013), ezért egy, a kutatásunkhoz közel álló vizsgálatához (Stéger, 2015) hasonlóan határozzuk meg a lemorzsolódókat. E definíció segítségével, mintegy a 2015-ös helyzetelemzésünk folytatásaként, 2006 szeptemberétől 2014 szeptemberéig az ELTE SEK-re felvételi eljárással, intézményváltással és intézményen belüli képzésváltással bejutott, de már lezárt hallgatói jogviszonnyal rendelkező alapszakos hallgatókat vizsgáltuk a Neptun elektronikus tanulmányi rendszer segítségével. Adatbázisunkat 2017 szeptemberében zártuk le, így 2006-tól

<sup>36</sup> A kutatás az EFOP - 3.4.3 -16 „QUALITAS” Minőségi felsőoktatás fejlesztés Sopronban és Szombathelyen és az EFOP - 3.5.1 -16 Felsőfokú duális képzések fejlesztése a Nyugat-magyarországi peremvidéken c. pályázathoz kapcsolódóan készült.

2017-ig a rendszer által regisztrált 27 alapszak 5739 hallgatójának, illetve ezen hallgatók 36 074 szemeszterének vizsgálata vált lehetővé. Feltételezésünk szerint szignifikáns különbségek mutathatók ki a tanulmányi kötelezettségeket teljesítők és a lemorzsolódók között olyan változók mentén, mint amilyen például a nem, a tagozat és a tanulmányi átlag.

## Nemzetközi és hazai adatok

A 2011-es adatok alapján az OECD országok átlagában a hallgatók 32%-a nem fejezte be a tanulmányait. (1. ábra) Magyarország az utolsó a sorban a maga több mint 50%-ával. „A legtöbb országban a nappali tagozatos hallgatók nagyobb valószínűséggel fejezik be tanulmányaikat, mint a részdíjs hallgatók” (*Education at a Glance*, 2013: 66), különösen igaz ez hazánkra, ahol nagyon jelentős a tagozatok között a különbség. Bár sokan vitatják ezeket az arányokat a lemorzsolódás eltérő megközelítési lehetőségeire hivatkozva, a hazai lemorzsolódók aránya meghaladja a nemzetközi átlagot. (1. táblázat)



1. ábra: A tanulmányaikat sikeresen befejező hallgatók aránya

Forrás: OECD (2013): *Education at a Glance 2013*: OECD Indicators, OECD Publishing. 66. p.

<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en> (Letöltés dátuma: 2017. 06. 13.)

35. táblázat: A tanulmányaikat sikeresen befejező hallgatók aránya

	Education at a Glance 2008				Education at a Glance 2013			
	Method	5A Year for new entrants	5B Year for new entrants	Completion rates 2005	Method	5A Year for new entrants	Year for new entrants	Completion rates 2011
Austria	Cross-section	2000-03	m	M	Cross-section	2006-08	m	m
Belgium (Fl.)	Cross-section	1998- 2001	2003-04	82	True cohort	2007-08	2007-08	73
Bulgaria	m	m	m	M	m	m	m	m
Croatia	m	m	m	M	m	m	m	m
Cyprus	m	m	m	M	m	m	m	m
Czech Republic	Cross-section	m	m	M	True cohort (ISCED 5A), cross-section (ISCED 5B)	2001	2001	72
Denmark	True cohort	1995-96	1995-96	85	True cohort	2000-01	2000-01	81
Estonia	Cross-section	2003	2003	63	m	m	m	m
Finland	True cohort	1995	1995	72	True cohort	2000	a	76
France	True cohort	1996- 2003	1996- 2003	79	Longitudinal survey	2002-09	2002-09	80
Germany	Cross-section	2001-02	2003-04	77	True cohort (ISCED 5A), cross-section (ISCED 5B)	1999- 2002	2008-09	m
Greece	m	m	m	M	m	m	m	m
Hungary	Cross-section	2001-04	2004-05	55	Cross-section	2006-07 / 2009-10	2009-10	53
Iceland	True cohort	1996-97	1996-97	70	m	m	m	m
Ireland	m	m	m	M	m	m	m	m
Italy	True cohort	1998-99	1998-99	M	m	m	m	m
Latvia	m	m	m	M	m	m	m	m
Lithuania	m	m	m	M	m	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	M	m	m	m	m
Macedonia	m	m	m	M	m	m	m	m
Malta	m	m	m	M	m	m	m	m
Montenegro	m	m	m	M	m	m	m	m
Netherlands	True cohort	1997-98	1997-98	71	True cohort	2003-04	a	72
Norway	True cohort	1994-95	1994-95	65	True cohort	1999- 2000	1999- 2000	59
Poland	Cross-section	2001-04	2003-04	64	Cross-section	2006-09	2008-09	62
Portugal	Cross-section	2001-06	2004	69	Cross-section	2006-10	2009	67
Romania	m	m	m	M	m	m	m	m
Serbia	m	m	m	M	m	m	m	m
Slovak Republic	Cross-section	2000-03	2003-04	70	Cross-section	2006-09	2008-10	71
Slovenia	Cross-section	2001-02	2001-02	65	m	m	m	m
Spain	m	m	m	M	cross-section	2008-09	2007-10	m
Sweden	True cohort	1995-96	1995-96	69	True cohort	2002-03	2002-03	53
Switzerland	True cohort	1996- 2001	1996- 2001	M	m	m	m	m
Turkey	m	m	m	M	Cross-section	2007-08	2009-10	75
United Kingdom	Cross-section	2003-04	2003-04	64	Cross-section	2007-08	2007-08	72

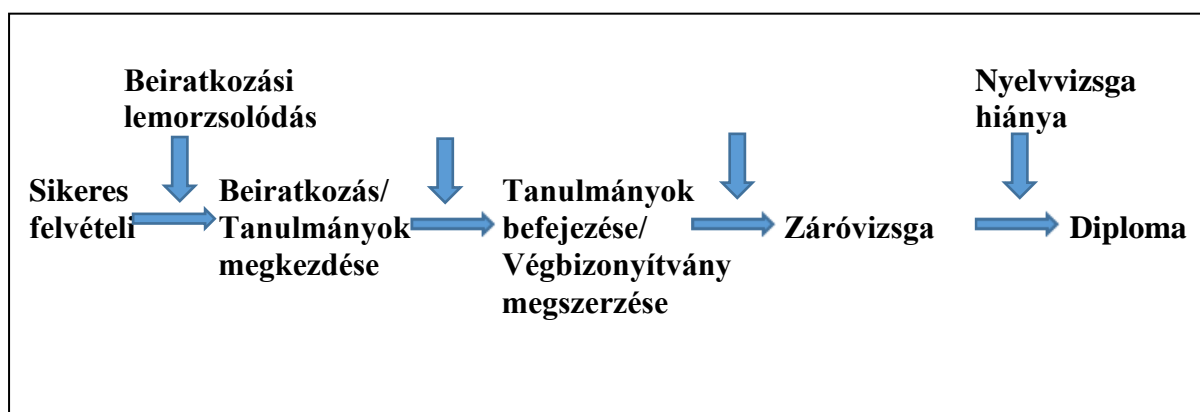
Source: OECD, Education at a Glance 2008, Education at a Glance 2013.

Indicator A4.1, amendments by CHEPS-NIFU, m=missing data.

Forrás: *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*. Main Report. European Union, 2015. 31. p.  
[https://supportthere.org/sites/default/files/dropout-completion-he\\_en.pdf](https://supportthere.org/sites/default/files/dropout-completion-he_en.pdf) (Letöltés dátuma: 2017. 06. 13.)

## A lemorzsolódás értelmezése

A tanulmányokat idődimenzióban tekintve, négy helyen beszélhetünk lemorzsolódásról. Az első az ún. beiratkozási lemorzsolódás, amikor is a felvételt nyert személy nem iratkozik be a tanulmányai megkezdéséhez. A második értelmezési lehetőség a tanulmányok alatti lemorzsolódás. A harmadik azokat érinti, akik sikeresen befejezik a tanulmányaikat, végbizonyítványt (abszolutoriumot) szereznek, de már nem jutnak el a sikeres záróvizsgáig, azaz sikertelenül záróvizsgáznak, vagy nem is próbálkoznak ezzel a vizsgával. Végül lemorzsolódónak tekinthető az is, aki ugyan sikeresen befejezi a tanulmányait, sikeres záróvizsgát is tesz, de a nyelvvizsga hiányában nem szerzi meg a diplomát. (2. ábra) A leggyakrabban vizsgált: a tanulmányok alatt történő lemorzsolódás. Az utolsó előtti típus a Bologna-rendszer előtti felsőoktatási képzéseket tekintve több mint húszezer főt érintett. (Eduline, 2018)



15. ábra: Lemorzsolódási pontok  
Forrás: Saját szerkesztés.

A Neptun elektronikus tanulmányi rendszerben a tanulmányok lezárásának okaként megnevezhető bejegyzések négy csoportba sorolhatók. (2. táblázat) A továbbiakban a lemorzsolódási kategóriákba tartozó lezárási indokkal elbocsátott hallgatókat tekintjük lemorzsolódóknak.

36. táblázat: A képzés lezárásának indokai

Kategória	Képzés lezárásának oka
Sikeres zárás	<ul style="list-style-type: none"> <li>sikeres kimeneti vizsga</li> <li>végbizonyítvány megszerzése kimeneti vizsga nélkül</li> </ul>
Lemorzsolódás	<ul style="list-style-type: none"> <li>a sikertelen javító és ismétlő vizsgák megengedett számának túllépése</li> <li>bejelentkezés elmulasztása a megengedettnél többször</li> <li>fizetési hátralék a képzésben</li> <li>kizárás fegyelmi határozattal</li> <li>képzési kötelezettségek nem teljesítése</li> <li>saját bejelentés a képzés megszakítására</li> <li>költségtérítés nem vállalása átsoroláskor</li> </ul>
Kilépés	<ul style="list-style-type: none"> <li>átvétel kérelemre más intézménybe</li> <li>átvétel intézménymegszűnés alapján más intézménybe</li> <li>egészségügyileg alkalmatlanná válás a képzésre</li> <li>elhalálozás</li> <li>megszüntetés intézménymegszűnés miatt</li> <li>jogutódlás miatt</li> <li>képzésváltás intézményen belül</li> </ul>
Nincs megadva a képzés lezárásának oka	<ul style="list-style-type: none"> <li>a képzés folyamatban van</li> <li>az intézmény nem adott meg okot (adathiány) – nem jellemző</li> </ul>

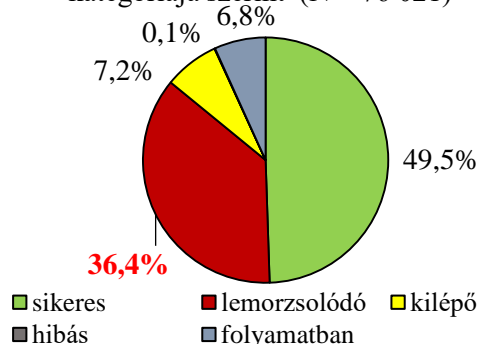
Forrás: Stéger Csilla (2015): *Felsőoktatás-pedagógiáról a lemorzsolódás tükrében*. OFI – TÁMOP 4.1.2/B képzés Budapest, 2015. április 13. Oktatási Hivatal – Felsőoktatási Főosztály. 3-4. o.

[http://ttomc.elte.hu/sites/default/files/kiadvany/steger\\_fokt-ped\\_lemorzsolodas\\_tukreben\\_2015\\_05\\_13.pdf](http://ttomc.elte.hu/sites/default/files/kiadvany/steger_fokt-ped_lemorzsolodas_tukreben_2015_05_13.pdf)  
(Letöltés dátuma: 2015. 06. 23.)

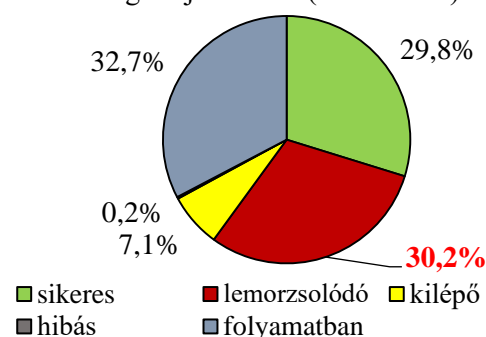
## Országos adatok

A Felsőoktatási Információs Rendszer (FIR) adatai alapján az alapszakokról igen jelentős, 30-36%-os, a lemorzsolódás, amelynek a legjellemzőbb időszaka az első négy félév. (Stéger, 2015: 5). (3., 4. ábra)

A 2009/10. tanévben megkezdett alapképzések aránya a lezárás kategóriája szerint (N = 76 021)



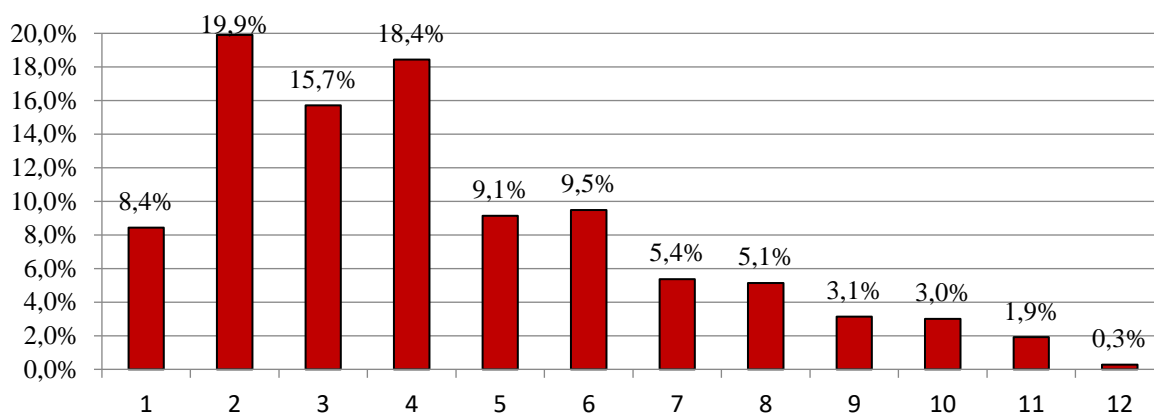
A 2011/12. tanévben megkezdett alapképzések aránya a lezárás kategóriája szerint (N = 76 686)



16. ábra: Lemorzsolódás az alapszakokról

Forrás: Stéger Csilla (2015): *Felsőoktatás-pedagógiáról a lemorzsolódás tükrében*. OFI – TÁMOP 4.1.2/B képzés Budapest, 2015. április 13. Oktatási Hivatal – Felsőoktatási Főosztály. 5. o.

[http://ttomc.elte.hu/sites/default/files/kiadvany/steger\\_fokt-ped\\_lemorzsolodas\\_tukreben\\_2015\\_05\\_13.pdf](http://ttomc.elte.hu/sites/default/files/kiadvany/steger_fokt-ped_lemorzsolodas_tukreben_2015_05_13.pdf)  
(Letöltés dátuma: 2015. 06. 23.)

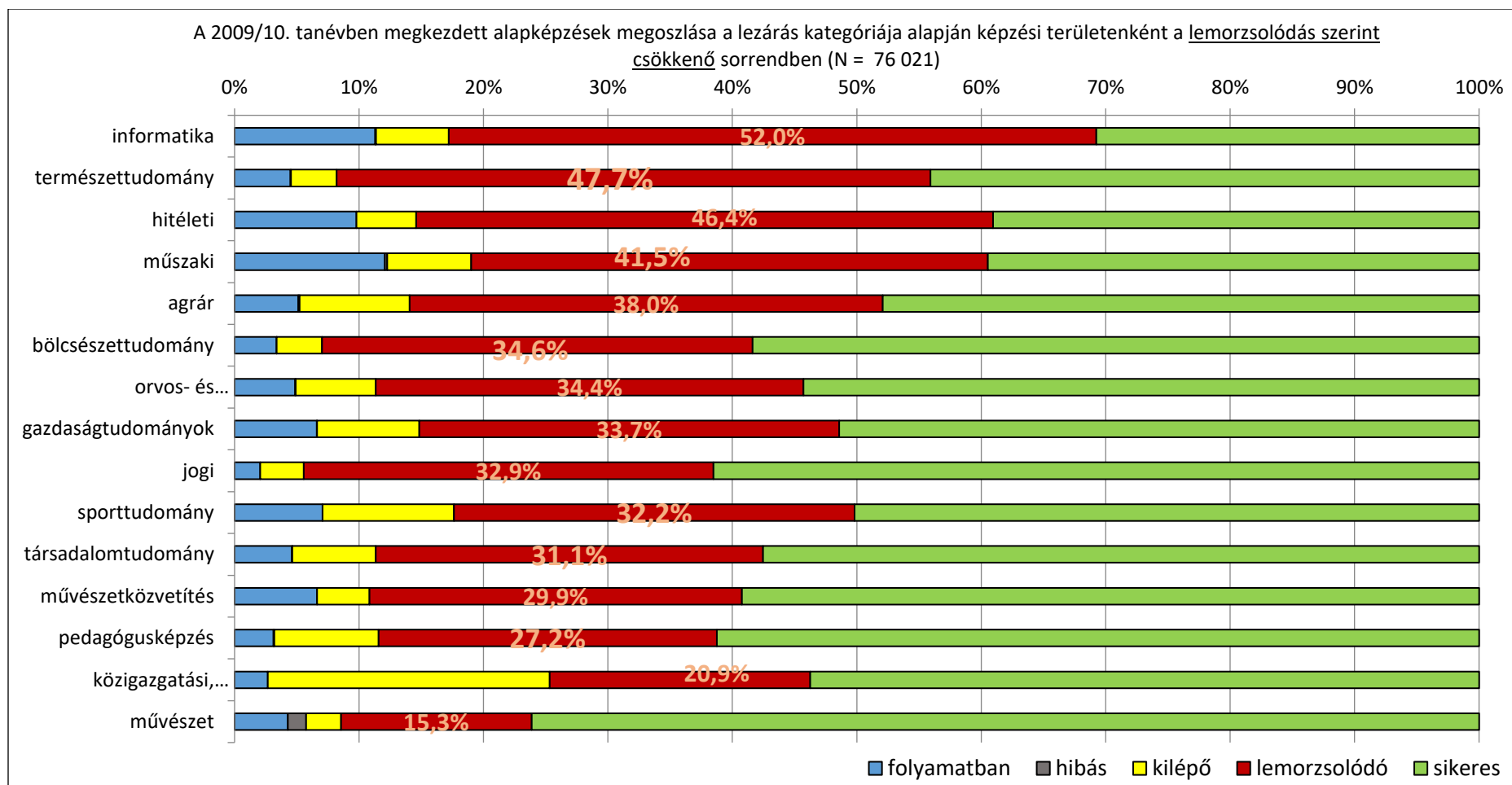


17. ábra: A 2009/10. tanévben megkezdett és lemorzsolódással zárult alapképzések aránya az összes félévszám szerint  
(N = 27 704)

Forrás: Stéger Csilla (2015): *Felsőoktatás-pedagógiáról a lemorzsolódás tükrében*. OFI – TÁMOP 4.1.2/B képzés Budapest, 2015. április 13. Oktatási Hivatal – Felsőoktatási Főosztály. 10. o.  
[http://ttomc.elte.hu/sites/default/files/kiadvany/steger\\_fokt-ped\\_lemorzsolodas\\_tukreben\\_2015\\_05\\_13.pdf](http://ttomc.elte.hu/sites/default/files/kiadvany/steger_fokt-ped_lemorzsolodas_tukreben_2015_05_13.pdf)  
(Letöltés dátuma: 2015. 06. 23.)

Képzési területeként vizsgálva a lemorzsolódást, kiemelkedik az informatika, a természettudományi, a hitéleti és a műszaki terület. (5. ábra) A 27 alapszakunk szempontjából a következő képzési területek vizsgálata releváns: természettudomány, műszaki, bölcsészeti-, sport-, társadalomtudomány, művészetközvetítés és pedagógusképzés.





18. ábra: Lemorzsolódás képzési területeként

Forrás: Stéger Csilla (2015): *Felsőoktatás-pedagógiáról a lemorzsolódás tükrében*. OFI – TÁMOP 4.1.2/B képzés Budapest, 2015. április 13. Oktatási Hivatal – Felsőoktatási Főosztály. 15. o. [http://ttomc.elte.hu/sites/default/files/kiadvany/steger\\_fokt-ped\\_lemorzsolodas\\_tukreben\\_2015\\_05\\_13.pdf](http://ttomc.elte.hu/sites/default/files/kiadvany/steger_fokt-ped_lemorzsolodas_tukreben_2015_05_13.pdf) (Letöltés dátuma: 2015. 06. 23.)

## Az ELTE SEK alapszakosainak általános jellemzői

2006 és 2017 szeptembere között befejezett jogviszonnyal rendelkező több mint 5700 alapszakosunk közül a legtöbben a bölcsészet-, a természet-, majd pedig a sporttudományi képzési területhez tartoztak. (3. táblázat) A nemek szerinti megoszlás képzési területenként eltérő. Nem meglepő módon dominánsan a nők részvétele jellemezte a pedagógusképzési, a művészetközvetítés, a bölcsészet- és a társadalomtudományi területet. A műszaki és a sporttudományi területen a férfiak voltak többségben, míg a természettudományok esetében kiegyensúlyozott volt a nemek aránya. (4. táblázat)

37. táblázat: ELTE SEK alapszakosok 2006-2017.

Műszaki (N=457)	Természet- tud. (N=1128)		Bölcsészettud. (N=1680)	Sporttud. (N=1124)	Társadalom- tud. (N=812)	Művészetk. (N=429)	Pedagógusk. (N=188)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ipari termék- és forma-tervező</li> <li>• műszaki menedzser</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• biológia</li> <li>• fizika</li> <li>• földrajz</li> <li>• kémia</li> <li>• környezet-tan</li> <li>• matematika</li> </ul>	•	<ul style="list-style-type: none"> <li>• andragógia</li> <li>• anglisztika</li> <li>• germanisztika</li> <li>• magyar</li> <li>• pedagógia</li> <li>• romanisztika</li> <li>• szabad bölcsészet</li> <li>• szlavisztika</li> <li>• történelem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rekreáció-szervezés és egészség-fejlesztés</li> <li>• sportszervező</li> <li>• testnevelő-edző</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• informatikus könyvtáros</li> <li>• kommunikáció- és média-tudomány</li> <li>• nemzetközi tanulmányok</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ének-zene</li> <li>• képi ábrázolás</li> <li>• kézműves</li> </ul>	• tanító

38. táblázat: Nemek (%)

	Műszaki	Természet- tud.	Bölcsészettud.	Sporttud.	Társadalom- tud.	Művészetk.	Pedagógusk.
nő	25	50	69	43	65	81	88
férfi	75	50	31	57	35	20	12
Össz.	100	100	100	100	100	100	100

47 külföldi (nem egészen 1%) és 5686 fő magyar lakhelye szerepelt az adatbázisban. A hallgatók jellemzően Vas és a szomszédos megyékből érkeznek. (5. táblázat)

39. táblázat: Az ELTE SEK alapaszkosok tanulmányok alatti lakhelye

Megye	%
Bács-Kiskun	1
Baranya	1
Békés	1
Borsod-Abaúj-Zemplén	1
Budapest	5
Csongrád	0
Fejér	4
Győr-Moson-Sopron	14
Hajdú-Bihar	0
Heves	0
Jász-Nagykun-Szolnok	0
Komárom-Esztergom	4
Nógrád	0
Pest	3
Somogy	3
Szabolcs-Szatmár-Bereg	0
Tolna	1
Vas	37
Veszprém	13
Zala	14
Összes	100

A hallgatói jogviszony létrejöttének legjellemzőbb oka a felvételi (6. táblázat), az átlagnál nagyobb intézményen belüli képzésváltás a sporttudományi területen figyelhető meg. A tagozatok szerinti megoszlást tekintve minden területen a nappali rendszerű képzésben résztvevők aránya a domináns (7. táblázat), területenként azonban jelentősek a különbségek. A legnagyobb arányú levelező tagozatos a társadalomtudományi és műszaki területen jelent meg.

40. táblázat: Jogviszony létrejöttének oka (%)

	Műszaki	Természet-tud.	Bölcsészeti-tud.	Sporttud.	Társadalom-tud.	Művészetk.	Pedagógusk.
Átvétel kérelemre más intézményből	1	2	2		2	1	2
Felvétel	96	96	96	92	96	97	97
Képzésváltás intézményen belül	3	3	2	6	2	1	2
Összesen	100	100	100	100	100	100	100

41. táblázat: Tagozatok (%)

	Műszaki	Természet- tud.	Bölcsészet- tud.	Sporttud.	Társadalom- tud.	Művészetk.	Pedagógusk.
Nappali	55	71	62	70	57	78	92
Levelező	45	29	33	30	43	22	8
Esti	0	0	5	0	0	0	0
Összesen	100	100	100	100	100	100	100

Passzív feléve a hallgatók kb. ötödének-közel harmadának volt (19-29%). A finanszírozási formákat tekintve (8. táblázat), az államilag támogatott/állami ösztöndíjas felévek száma volt a domináns, ám képzési területenként ugyancsak szembetűnőek a különbségek. A legnagyobb arányban költségtérítéses, illetve önköltséges félév a társadalom-, majd a bölcsész- végül a sporttudományi területen fordult elő. Az állami részösztöndíjas és a gyermekneveléssel összefüggő finanszírozási formák elenyésző számban jelentek meg. Ezekkel szemben a képzési időn túli államilag támogatott (képzési időn túli)/állami ösztöndíjas (képzési időn túli), illetve költségtérítéses (képzési időn túli)/önköltséges (képzési időn túli) kategóriák arányai arra utalnak, hogy jelentős arányú a tanulmányok mintatanterv szerinti idejének meghosszabbítása.

A fenti módon definiált lemorzsolódók átlagos aránya 33%, a legkevésbé jellemző a pedagógusképzési és a művészetközvetítési területen, a leginkább jellemző a természettudományi területen, amely a vizsgált évek alatt csaknem a hallgatói felét elvesztette. (9. táblázat) Minden képzési terület esetében a leggyakoribb lemorzsolódási ok a bejelentkezés elmulasztása a megengedettnél többször, majd pedig a képzési kötelezettségek nem teljesítése. Az átlagot (8%) meghaladó arányban jelenik meg a saját bejelentés a képzés megszakítására a természettudományi területen. A kilépés kevésbé jellemző lezárási módja a tanulmányoknak, de itt is meg kell említeni a sporttudományi szakokat, amelyek esetében jelentős az intézményen belüli képzésváltás. Említést érdemel még a tanulmányok befejezése, végbizonyítvány megszerzése kimeneti vizsga nélkül, amely kategória a következő két esetet rejti magában: csak abszolutórium/végbizonyítvány, sikertelen záróvizsga. Ez a kategória a bölcsészettudomány képzési területen a legjellemzőbb.

Az országos adatokhoz viszonyítva adatainkat, látható, hogy két százalékponttal kedvezőbb a lemorzsolódási átlagunk, ezen belül azonban a sport- és a társadalomtudomány képzési területen egy, illetve három százalékponttal kedvezőtlenebb a vizsgált arány.

42. táblázat: Finanszírozási formák (%)

	Műszaki	Természet- tud.	Bölcsészet- tud.	Sporttud.	Társadalom- tud.	Művészetk.	Pedagógusk.
Államilag támogatott/ Állami ösztöndíjas	50	51	40	39	30	48	70
Államilag támogatott (képzési időn túli)/ Állami ösztöndíjas (képzési időn túli)	12	18	9	11	7	10	8
Állami részösztön-díjas	0	1	0	0	0	0	0
Állami részösztön-díjas (képzési időn túli)	0	0	0	0	0	0	0
GYÁST/ GYED/ GYES/ GYET	0	0	1	1	1	0	1
Költség-térítéses/ Önköltséges	31	20	41	38	51	33	18
Költség-térítéses (képzési időn túli)/ Önköltséges (képzési időn túli)	7	9	9	11	11	9	3
Összesen	100	100	100	100	100	100	100

43. táblázat: Lezárt képzések a lezárás indokaként és képzési területenként (%)

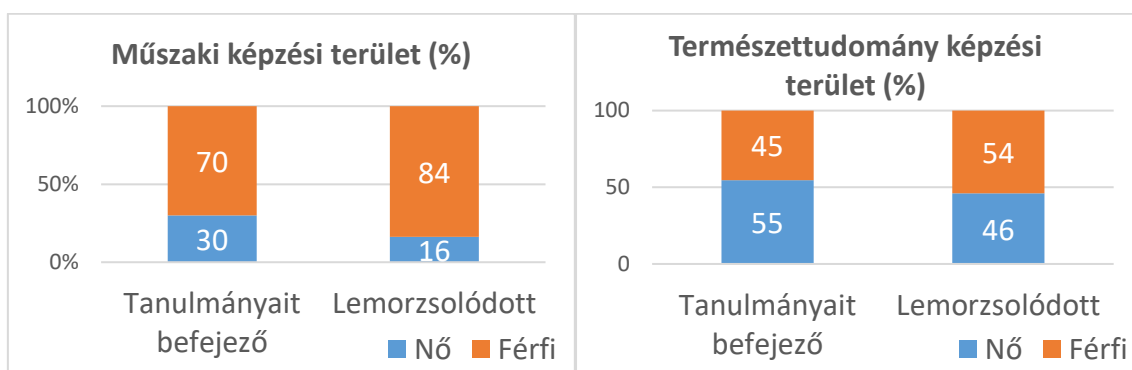
A képzés lezárásának indoka (%)		Műszaki	Természet- tud.	Bölcsészet- tud.	Sporttud.	Társadalom- tud.	Művészetk.	Pedagógusk.	Átlag
Lemorzsolódás	A sikertelen javító és ismétlő javító vizsgák megengedett számának túllépése	0	0	0	0	0	0	0	0
	Bejelentkezés elmulasztása a megengedettnél többször	17	19	16	15	16	11	9	15
	Képzési kötelezettségek nem teljesítése	9	13	11	11	12	10	7	10
	Kizárás fegyelmi határozat	0	0	0	0	0	0	0	0
	Saját bejelentés a képzés megszakítására	7	14	8	8	6	8	7	8
	Összesen	34	45	35	33	34	29	23	33
	Országos átlag	42	48	35	32	31	30	27	35
Kilépés	Átvétel kérelemre más magyarországi intézménybe	1	1	1	2	1	0	1	1
	Elhalálozás	0	0	0	0	0	0	0	0
	Képzésváltás intézményen belül	4	3	3	10	2	3	1	4
	Összesen	5	4	5	12	3	4	2	5
Sikeres zárás	Sikeres kimeneti vizsga	60	46	53	53	59	65	73	58
	Tanulmányok befejezése, végbizonyítvány megszerzése kimeneti vizsga nélkül	2	5	7	2	4	2	2	3
	Összesen	62	51	60	55	63	67	76	62
Mindösszesen		100	100	100	100	100	100	100	100

## Sikeresek és lemorzsolódók

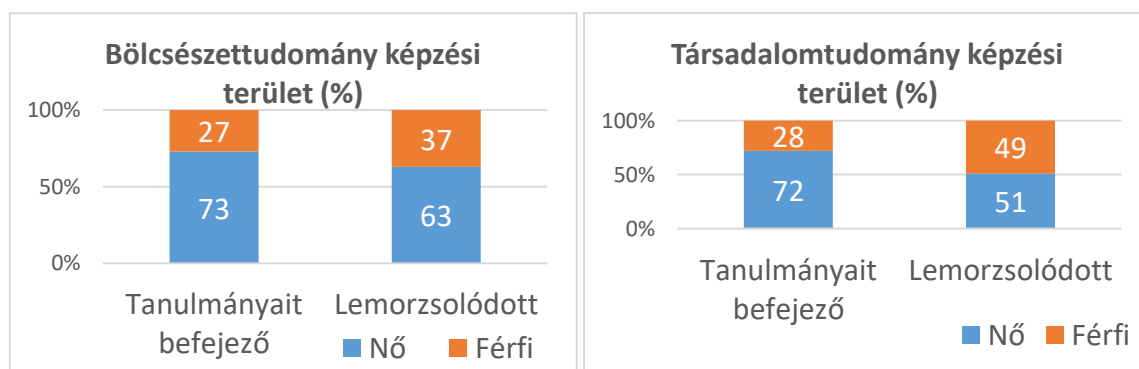
A 2006 és 2014 szeptembere közötti időszakban felvételt nyert, de 2017 szeptemberében már lezáró tanulmányi jogviszonnyal rendelkező lemorzsolódókat összevetettük a tanulmányaikat sikeresen befejezőkkel, azaz azokkal, akik sikeres kimeneti vizsgát tettek, vagy végbizonyítványt szereztek, de még nem záróvizsgáztak. Az összevetés szempontjait a Neptun-rendszer adta lehetőségek határozták meg, így vizsgáltuk a nemek, a tagozatok, a finanszírozási forma, a tanulmányi átlag, a felvett és teljesített kreditek száma, továbbá az állandó lakhely települése szerinti eltéréseket.

Az elemzéseink azt mutatják, hogy a férfiak nagyobb eséllyel morzsolódnak le, mint a nők, különösen látványos ez a különbség a sport- és a társadalomtudományi területen. A lemorzsolódók között a férfiak felé történő elmozdulás a pedagógusképzés képzési terület kivételével mindenhol szignifikáns. (6. ábra)

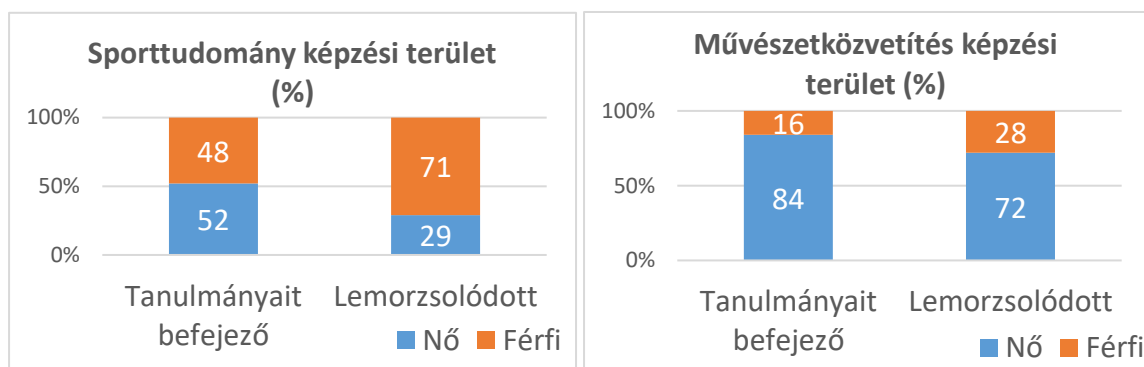
Műszaki			Természettudomány		
N=422	$X^2=9,60$	p=0,000	N=1050	$X^2=7,58$	p=0,006



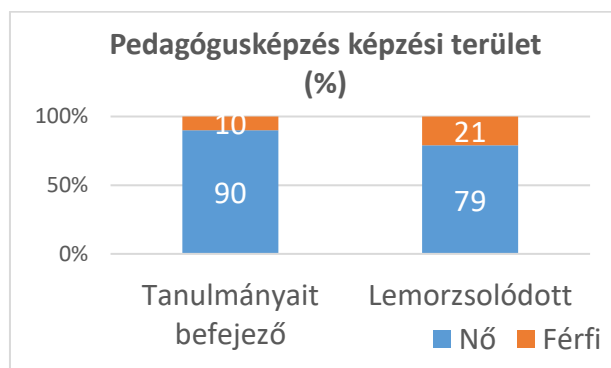
Bölcsészettudomány			Társadalomtudomány		
N=1608	$X^2=17,01$	p=0,000	N=800	$X^2=32,81$	p=0,000



Sporttudomány			Művészetközvetítés		
N=960	$\chi^2=52,55$	p=0,000	N=406	$\chi^2=8,56$	p=0,006



Pedagógusképzés		
N=185	$\chi^2=3,72$	p=0,054

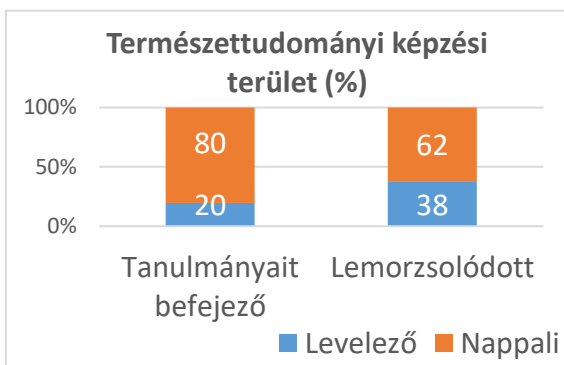
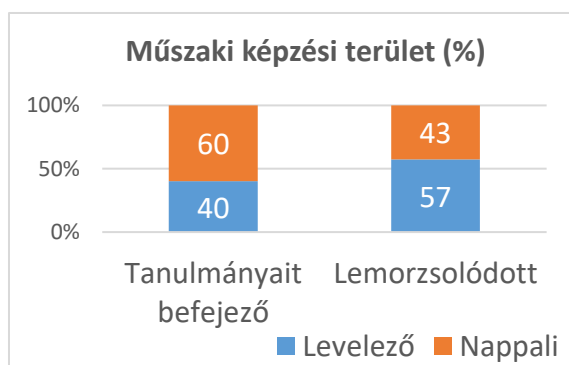


19. ábra: Sikeresek – lemorzsolódók/Nemek

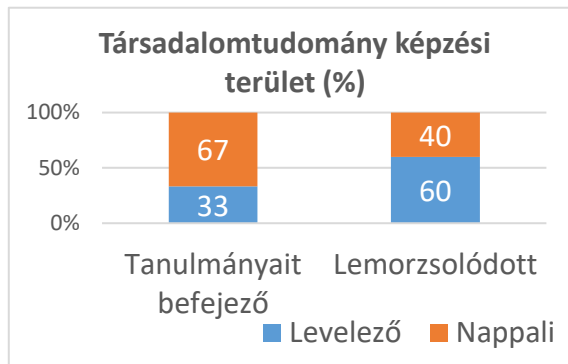
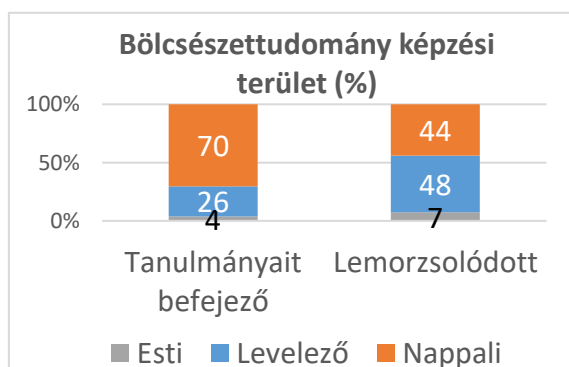
Megfigyelhető a levelező tagozatosok nagyobb arányú lemorzsolódása is, amely minden képzési területen szignifikáns különbséget mutat. A legjelentősebb a társadalomtudomány képzési területén, ahol 27 százalékpontos az elmozdulás az eredeti levelezős arányhoz képest. (7. ábra)



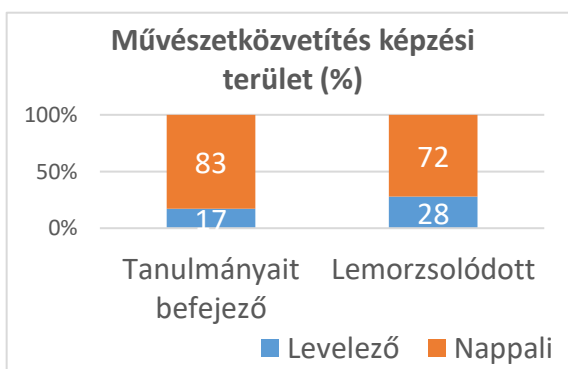
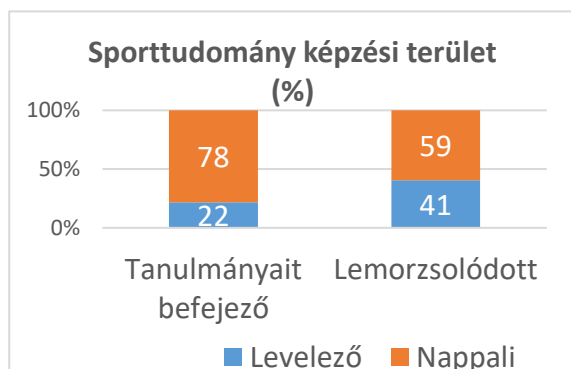
Műszaki			Természettudomány		
N=422	$\chi^2=11,55$	p=0,001	N=1057	$\chi^2=43,8$	p=0,000



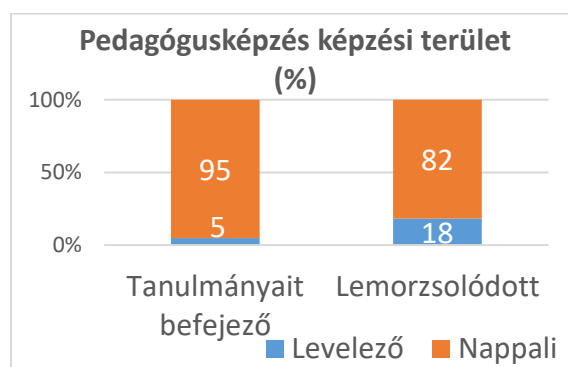
Bölcsészettudomány			Társadalomtudomány		
N=1608	$\chi^2=159,57$	p=0,000	N=762	$\chi^2=49,49$	p=0,000



Sporttudomány			Művészetközvetítés		
N=1046	$\chi^2=31,44$	p=0,000	N=408	$\chi^2=5,64$	p=0,018



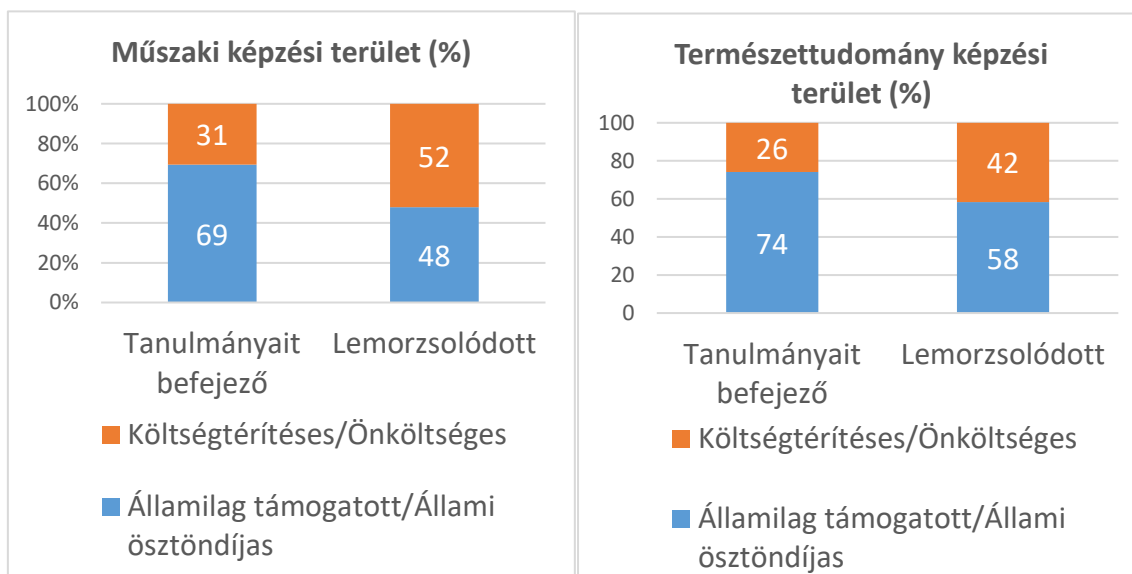
Pedagógusképzés		
N=185	$\chi^2=8,28$	p=0,004



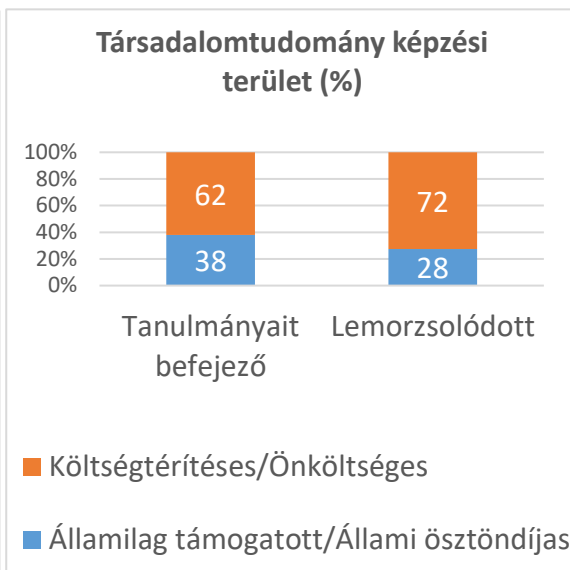
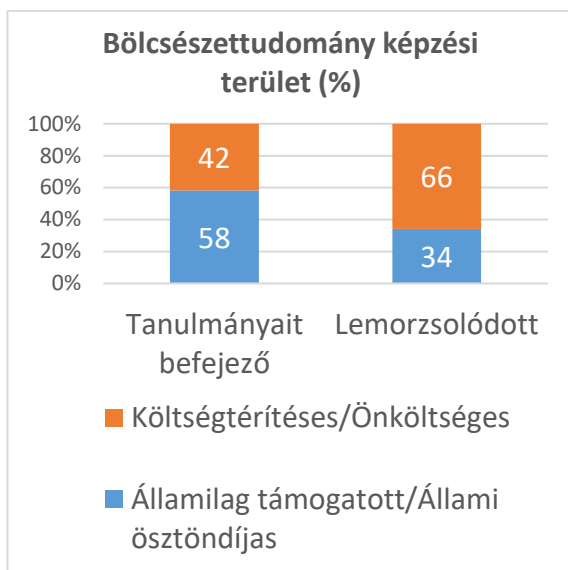
20. ábra: Sikeresek – lemorzsolódók/Tagozatok

A finanszírozást tekintve, nem meglepő módon, a költségtérítéssel/önköltséges hallgatók lemorzsolódása is szignifikánsan magasabb. (8. ábra) A legnagyobb arányú elmozdulás a bölcsészettudomány területén van (24 százalékpont).

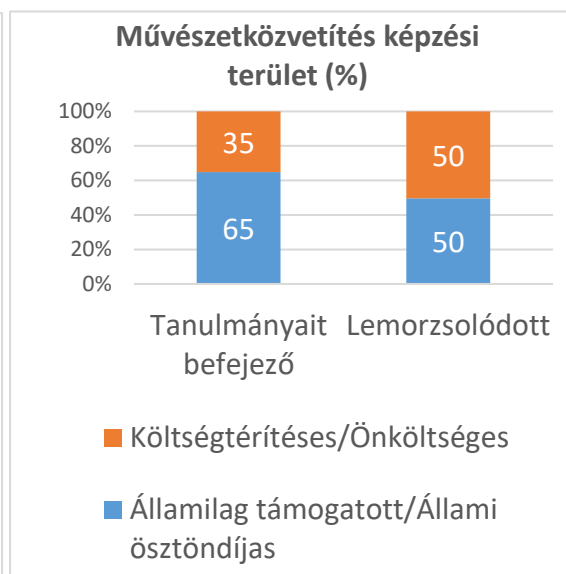
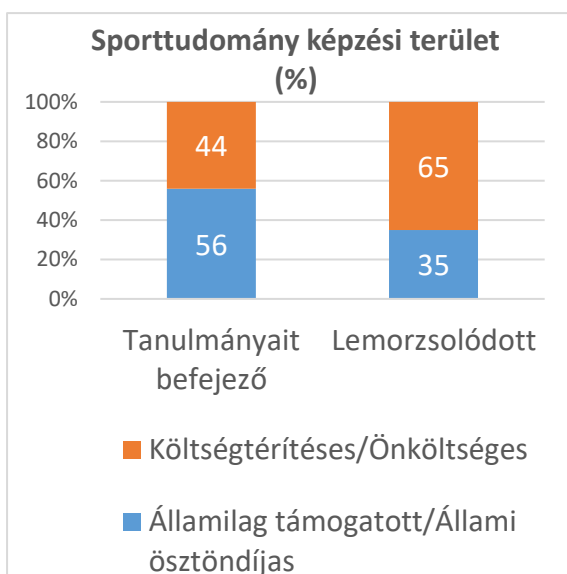
Műszaki			Természettudomány		
N=422	$\chi^2=8,52$	p=0,004	N=1285	$\chi^2=35,37$	p=0,000



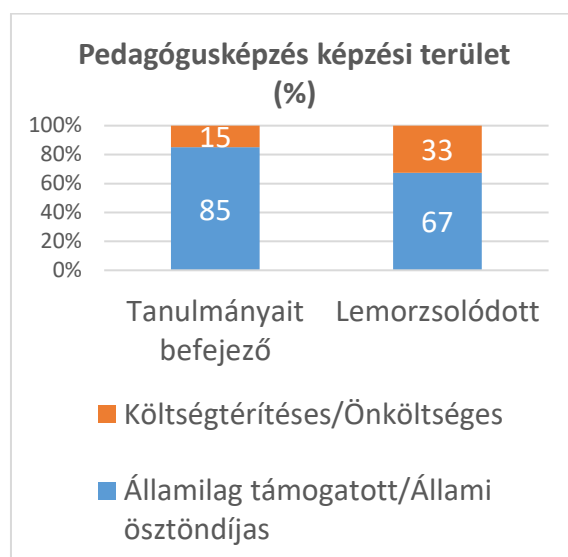
Bölcsészettudomány			Társadalomtudomány		
N=1619	$\chi^2=604,84$	p=0,000	N=755	$\chi^2=8,31$	p=0,004



Sporttudomány			Művészetközvetítés		
N=1034	$\chi^2=23,07$	p=0,000	N=442	$\chi^2=8,69$	p=0,003



Pedagógusképzés		
N=184	$\chi^2=6,68$	p=0,010



21. ábra: Sikeresek – lemorzsolódók/Finanszírozási formák

A lemorzsolódók szignifikánsan rosszabb tanulmányi átlaggal is rendelkeznek. (10. táblázat) Különösen szembetűnő ez a különbség a műszaki képzési területen.

44. táblázat: Sikeresek – lemorzsolódók/Tanulmányi átlag

Műszaki			Természettudomány		
N=380	Félévek száma=2436	p=0,000	N=1050	Félévek száma=5314	p=0,000
Tanulmányait befejező		Lemorzsolódott	Tanulmányait befejező		Lemorzsolódott
3,50		3,04	3,65		3,41
Bölcsészettudomány			Társadalomtudomány		
N=1463	Félévek száma=7909	p=0,000	N=692	Félévek száma=3736	p=0,000
Tanulmányait befejező		Lemorzsolódott	Tanulmányait befejező		Lemorzsolódott
4,00		3,63	4,11		3,76
Sporttudomány			Művészetközvetítés		
N=903	Félévek száma=5385	p=0,000	N=395	Félévek száma=2227	p=0,000
Tanulmányait befejező		Lemorzsolódott	Tanulmányait befejező		Lemorzsolódott
3,96		3,59	4,13		3,91
Pedagógusképzés			Tanulmányait befejező		Lemorzsolódott
N=173	Félévek száma=1273	p=0,000	4,26		3,90

A  $30 \pm 3$  féléves kreditfelvételhez viszonyítva, a felvétellel bekerült lemorzsolódók aktív féléveinek közel felében (46%) kevesebb kreditet vettek fel, miközben a sikereseknél ez az arány 34%. A lemorzsolódók átlagosan 27 kreditet vettek fel félévente, miközben a sikeresek, 29-et, s ez a különbség szignifikáns ( $p=0,000$ ). A teljesített kreditek átlagában egészen jelentős a különbség: a lemorzsolódók átlagosan csupán 15 kreditet, míg a sikeresek 27 kreditet könyvelhettek el. A különbség ugyancsak szignifikáns ( $p=0,000$ ).

Vizsgáltuk a felvétellel bekerültek közül a magyar állandó lakhellyel rendelkezők Szombathelytől tömegközlekedési eszközzel/eszközökkel mért utazási idejét és távolságát a menetrendek.hu és Magyarország Helységnévtára (<http://www.ksh.hu/apps/hntr.main>) segítségével. Összesen 956 település adatait gyűjtöttük össze. Mindkét szempontból szignifikáns különbségek mutatkoznak a sikeresen teljesítők és a lemorzsolódók között: a lemorzsolódók átlagosan nagyobb utazási idővel és távolsággal jellemezhetők (idő:  $p=0,000$ , távolság:  $p=0,000$ ), ugyanakkor a különbségek (percben és kilométerben mérve) nem olyan jelentősek. Ezért külön vizsgáldtunk a nem szomszédos és nem Vas megyéből érkezők esetében. Ekkor a tanulmányaikat befejezők és az azokat abbahagyók között nincs szignifikáns különbség (idő:  $p=0,979$ , távolság:  $p=0,211$ ). Vasra és a szomszédos megyék esetében sem áll fenn ilyen különbség (idő:  $p=0,658$ , távolság:  $p=0,545$ ). Összességében tehát a két csoport között érzékelhető különbség, de az inkább más tényezőkre vezethető vissza.

## Összegzés

A helyzetelemzés rávilágított arra, hogy lehetséges és szükséges az elektronikus tanulmányi rendszer adatainak vizsgálata a sikeres, illetve megszakadó tanulmányok elemzésére, követésére, és nem utolsósorban a megelőzésére. Ez utóbbit támogatják a matematikai statisztikai eszközökkel feltárt különbségek a tanulmányaikat sikeresen befejezők és az azokat megszakítókat között. Szignifikáns különbségek mutatkoznak nemek, tagozatok, finanszírozás, tanulmányi átlag, felvett és teljesített kreditek között.

Az eredmények közötti jelentős eltérések alapján, szükségesnek mutatkozik az összesített adatokon túl a képzési területenkénti és a szakok szerinti részletes elemzés is. Külön figyelmet kell fordítani azokra a szakokra és a vizsgálatot tovább kell folytatni azokon, amelyeken a hallgatóknak közel a fele, vagy még annyi sem jut el a végbizonyítvány megszerzéséig, illetve amelyeken a mintatantervhez képest az átlagosnál hosszabb időre nyúlik a tanulmányi, illetve a lemorzsolódási idő. A kapott eredmények segítségével kidolgozható egy újfajta hallgatói szolgáltatásrendszer, amely hatékonyabban képes a lemorzsolódás megelőzésére.

## Irodalom

- A felsőoktatás átalakításának stratégiai irányai és soron következő lépései.* Emberi Erőforrások Minisztériuma, Felsőoktatásért Felelős Államtitkár és Kabinetje, Budapest, 2013. szeptember 12. [www.mab.hu/web/doc/emlekeztetok/130705FO\\_strat.doc](http://www.mab.hu/web/doc/emlekeztetok/130705FO_strat.doc) [2015. 07. 23.]
- Dropout and Completion in Higher Education in Europe.* Main Report. European Union, 2015. [https://supportthere.org/sites/default/files/dropout-completion-he\\_en.pdf](https://supportthere.org/sites/default/files/dropout-completion-he_en.pdf) [2017. 06. 13.]
- Eduline: *Lejárt a határidő: aki eddig nem szerzett diplomát, elveszítette a lehetőséget.* 2018.07.12. [http://eduline.hu/felsooktatás/2018/7/12/Utolso\\_esely\\_aki\\_eddig\\_nem\\_szerez\\_diplom\\_at\\_\\_LOOF9H](http://eduline.hu/felsooktatás/2018/7/12/Utolso_esely_aki_eddig_nem_szerez_diplom_at__LOOF9H) [2018. 07. 30.]
- Európai Bizottság: *A Bizottság közleménye Európa 2020.* Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája. Brüsszel, 2010. [http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1\\_HU\\_ACT\\_part1\\_v1.pdf](http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf) [2016. 11. 01.]
- Lukács Fruzsina, Sebő Tamás (2015): *Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata.* Iskolakultúra 25. 10. sz. 78-86.

[Ide írhat]

- Martin Unger, Angela Wroblewski, Rossalina Latcheva, Sarah Zaussinger, Julia Hofmann, Christoph Musik (2009): *Frühe Studienabbrüche an Universitäten in Österreich*. Endbericht. Institut für Höhere Studien (IHS), Wien.  
[https://www.researchgate.net/publication/228464861\\_Fruhe\\_Studienabbruche\\_an\\_Universitäten\\_in\\_Osterreich](https://www.researchgate.net/publication/228464861_Fruhe_Studienabbruche_an_Universitäten_in_Osterreich) [2017. 06. 13.]
- Molnár Beáta (2011): *A felsőoktatásban tapasztalható lemorzsolódás csökkentése innovatív módszerekkel*.  
[www.mmo.njszt.hu/Kiadvanyok/.../MolnarB\\_A%20felsőoktatásban\\_tapasztalható.doc](http://www.mmo.njszt.hu/Kiadvanyok/.../MolnarB_A%20felsőoktatásban_tapasztalható.doc)  
(Letöltés: 2015. 07. 23.)
- OECD (2013): *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing.  
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en> [2018. 06. 13.]
- Stéger Csilla (2015): *Felsőoktatás-pedagógiáról a lemorzsolódás tükrében*. OFI – TÁMOP 4.1.2/B képzés  
Budapest, 2015. április 13. Oktatási Hivatal – Felsőoktatási Főosztály.  
[http://ttomc.elte.hu/sites/default/files/kiadvany/steger\\_fokt-ped\\_lemorzsolodas\\_tukreben\\_2015\\_05\\_13.pdf](http://ttomc.elte.hu/sites/default/files/kiadvany/steger_fokt-ped_lemorzsolodas_tukreben_2015_05_13.pdf) [2018. 10. 21.]

**Vincze Szilvia**  
**[vincze.szilvia@ppk.elte.hu](mailto:vincze.szilvia@ppk.elte.hu)**  
**ELTE PPK PPI Szombathely**